

# **Konfliktit monikulttuurisessa kouluympäristössä**

## **Oppilaiden puhetta konfliktien luonteesta**

Helsingin yliopisto  
Luokanopettajankoulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2020  
Amin Ouni

Ohjaaja: Fred Dervin

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Amin Ouni</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Konfliktit monikulttuurisessa kouluympäristössä Oppilaiden puhetta konfliktien luonteesta</b>		
Title <b>Conflicts in an multicultural school environment Pupils discussion on the nature of the conflicts</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustiede</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/ Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Lokakuu 2020</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>65 s</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <b>Tavoitteet.</b> Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa kouluympäristössä ja millaisia keinoja oppilailla itsellään on näiden konfliktien ratkaisemiseen. Tutkimuksessa huomio kiinnittyy myös siihen, miten oppilaat puhuvat monikulttuurisuudesta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että monikulttuurisuuden käsitteeseen liittyy olennaisesti toiseuden käsite, joka toimii tutkimuksen teoriaosan perustana. Tutkimuksen teoreettisena kehyksenä toimii monikulttuurisuuten, toiseuteen ja sosiaalisiin kategorioihin liittyvät käsitteet, teoriat ja aiemmat tutkimukset, jotka käsittelevät vähemmistöryhmiä. Tutkimustehtävän perusteella tutkimuskysymyksiksi muodostui: Millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa oppimisympäristössä? Millaisia keinoja oppilailla on näiden konfliktien ratkaisemiseen? <b>Menetelmät.</b> Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus. Tapauksena oli Itä-Helsinkiläisen koulun kuudes luokka. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Luokan oppilasta viisitoista sai luvan osallistua tutkimukseen. Haastattelut toteutettiin kolmessa eri ryhmässä, joissa oli viisi oppilasta. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysimetodilla etsien puheesta tiettyihin teemoihin sopivia kommentteja. Sisällönanalyysi tehtiin aineistolähtöisesti. <b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Haastateltavien puheen mukaan oppilaiden erilaisia taustoja ei nosteta esiin monikulttuurisessa kouluympäristössä. Konfliktien liittyvän puheen syvällisempi tarkastelu kuitenkin nosti esiin syrjivää ja jopa rasistista käyttäytymistä vähemmistöryhmiin kuuluvia oppilaita kohtaan. Haastateltavat suhtautuivat positiivisesti monikulttuurisuuteen, mutta joidenkin haastateltavien puheesta nousi esiin toiseutta luovia ja ylläpitäviä piirteitä. Monikulttuurisessa kouluympäristössä tapahtuvien konfliktien taustalla näyttää vaikuttavan oppilaiden erilaiset taustat. Turvallisen oppimisympäristön kannalta huolestuttavin löydös oli se, miten monet konfliktit yltyivät nyrkkitappeluksi. Kyseessä on tulkinnallinen tapaustutkimus, joten tulosten käytännön sovel-lusmahdollisuudet vaatisivat osakseen toisenlaista lähestymistapaa.		
Avainsanat - Nyckelord <b>Toiseus, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus, konflikti</b>		
Keywords <b>Otherness, cultural identity, multiculturalism, conflict</b>		

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Amin Ouni		
Työn nimi - Arbetets titel Konfliktit monikulttuurisessa kouluympäristössä Oppilaiden puhetta konfliktien luonteesta		
Title Conflicts in a multicultural school environment Pupils discussion on the nature of the conflicts		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/ Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year October 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp
Tiivistelmä - Referat - Abstract <b>Objectives.</b> The objective of this study is to find out what kind of conflicts occur in an multicultural school environment and what kind of means do the pupils have to solve these conflicts. This study also focuses on the ways in which pupils speak about multiculturalism. Previous studies has proven that the concept of otherness is essentially associated with the concept of multiculturalism. The concept of otherness is the backbone of the theory part of this study. The theoretical framework of this study is formed by concepts and theories associated with multiculturalism, otherness and social categories and by previous studies that covers minorities. The research questions of this study are: What kind of conflicts occur in an multicultural school environment? What kind of means do the pupils have to solve these conflicts? <b>Methods.</b> This is a qualitative case study. The case was a sixth grade class of a school located in the eastern part of Helsinki. The research data was collected with theme interviews. Fifteen pupils from the class had the permission to participate in the study. The interviews were held in three groups of five pupils. The data was analysed with content analysis method by looking for comments that fit certain themes. The content analysis was data driven. <b>Results and conclusions.</b> According to the data the different backgrounds of pupils are not emphasized in an multicultural school environment. Deeper analysis of the discussion around conflicts however highlighted discriminatory and racist behaviour towards pupils of minority groups. The interviewees had an positive attitude towards multiculturalism however there was features that generate and maintain otherness in the discourse of some of the interviewees. The conflicts that occur in an multicultural school environment seem to be affected by the pupils different backgrounds. The most worrying finding was that how many of these conflicts escalated to a fistfight. This is a interpretative case study so if these results were applied to practise the study should have a different manner of an approach.		
Avainsanat - Nyckelord Toiseus, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus, konflikti		
Keywords Otherness, cultural identity, multiculturalism, conflict		

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

# Sisällys

## **1. JOHDANTO 8**

## **2. TOISEUS 9**

- 2.1. Toiseuden muodostuminen 10
  - 2.1.1. Toiseuteen liittyvät ongelmat 11
- 2.2. Identiteetti ja ryhmä 11
- 2.3. Kategorisointi osana vuorovaikutusta 13
  - 2.3.1. Hierarkia sosiaalisissa kategorioissa 14
  - 2.3.2. Sosiaaliset kategoriat koulussa 14
  - 2.3.3. Sosiaalinen identiteetti ja ryhmäorientaatio 15

## **3. SOSIAALISET KATEGORIAT JA MONIKULTTUURISET YKSILÖT 16**

- 3.1. Monikulttuuristen yksilöiden piirteitä 17
- 3.2. Monikulttuurisuus ja kategorisointi 19
- 3.3. Ennakkoluulot ja niiden muodostuminen 20
  - 3.3.1. Ennakkoluulojen muodostumiseen vaikuttavat tekijät 20
  - 3.3.2. Ennakkoluulojen purkaminen 22

## **4. MONIKULTTUURISUUS KOULUSSA JA KÄSITTEISTÖN SAAMA KRITEIKKI 23**

- 4.1. Kulttuurin käsite osana monikulttuurisuutta 24
- 4.2. Identiteetin käsite osana monikulttuurisuutta 24
- 4.3. Kollektiivisuuden käsite osana monikulttuurisuutta 25

## **5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 26**

## **6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 27**

- 6.1. Tutkimusasetelma 28
- 6.2. Aineiston koonnin menetelmät 29
- 6.3. Aineiston kuvaus 31
- 6.4. Aineiston analyysimenetelmät 33

## **7. TUTKIMUKSEN TULOKSET 35**

- 7.1. Käsite syrjinnästä ja erilaisuudesta 36
- 7.2. Konfliktit monikulttuurisessa ympäristössä 41



7.3. Oppilaiden toiminta konfliktitilanteissa 46

7.4. Opettaja konfliktien keskellä 49

7.5. Rasismi monikulttuurisessa ympäristössä 53

7.6. "Se oli vaa läppää" 55

## **8. LUOTETTAVUUS 57**

## **9. POHDINTAA 62**

## **LÄHTEET 66**

## 1. Johdanto

Sijaisuuksia tehdessäni ja opetusharjoitteluissa olen kohdannut lähes poikkeuksitta saman kysymyksen: ”Minkä maalanen sä oot?”. Kysymys on aina yhtä hankala. Oppilaiden tietoisuus etnisestä identiteetistä ja kiinnostus sitä kohtaan on mielestäni mielenkiintoista, joten päätin tutkia asiaa. Eniten sijaisuuksia olen tehnyt Itä-Helsingissä. Tutkimukseni kohdistuu myös tälle alueelle, sillä tutkimuksien mukaan Itä-Helsingissä on eniten maahanmuuttajataustaisia oppilaita Helsingissä (Helsingin kaupunki 2019). Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia ilmiötä, johon olen törmännyt Itä-Helsingin alueella. Uskonto näyttäytyy olevan tärkeässä asemassa näissä kouluissa. Toinen kysymys, jonka kohtaan näissä kouluissa nimeni kerrottua: ”Ootsä muslimi?”. Omien kokemuksieni mukaan sekä etninen identiteetti että uskonto jakaa oppilaita erilaisiin ryhmiin erityisesti Itä-Helsingissä. Tämä on mielestäni erittäin huolestuttava ilmiö monellakin tapaa. Vaikka se voi olla voimaannuttavaa vähemmistöryhmään kuuluvalla yksilöllä, sen voidaan nähdä johtavan myös oppilaiden eriarvoistumiseen.

Kandidaatin tutkielmassani haastattelin nuoria maahanmuuttajataustaisia miehiä, joiden mukaan maahanmuuttajatausta tai uskonto voi nostaa oppilaan statusta ryhmien monimuotoisissa hierarkioissa Itä-Helsingin kouluissa. Tämä voidaan nähdä positiivisena ilmiönä, sillä laajemmasta näkökulmasta katsottuna maahanmuuttajatausta tai islamin uskonto ei ole sosiaalista statusta nostattava tekijä suomalaisessa yhteiskunnassa. Käsitän koulun instituutiona, jossa jokainen oppilas on toiseensa nähden tasa-arvoinen. Kaikkien oppilaiden yleinen hyvinvointi voidaan nähdä parempana koulussa, jossa ei ole hierarkiaa. Liittyi hierarkia sitten etniseen taustaan tai johonkin muuhun yksilön ulkoiseen piirteeseen. Kouluilla on ensisijainen vastuu tasa-arvoisemman yhteiskunnan rakentamisessa, sillä mitä syvemmälle mieleen ennakoluulot juurtuvat, sitä vaikeampi niitä on lähteä muokkaamaan, joten työ tulee aloittaa jo nuorena iässä. Erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Se vaatii osakseen ammattimaista kasvatustyötä. Tästä syystä on yhteiskunnallisesti merkittävää tehdä tutkimusta monikulttuurisuudesta koulukontekstissa. Suomen väestö on yhä monikulttuurisempi, joten uutta tutkimusta tällä sektorilla kaivataan myös tulevaisuudessa (Säävälä 2012, 32).

Alkuperäisenä tarkoitukseni oli siis tutkia ovatko nämä etnisyyteen perustuvat ryhmät oikeasti olemassa koulumaailmassa, miten ja miksi ne muodostuvat ja millaisia vaikutuksia niillä on. Keräsin aineiston Itä-Helsinkiläisen peruskoulun kuudennen luokan oppilailta ryhmähaastatteluilla. Analysoin aineiston sisällönanalyysiä metodia hyö-



dyntäen. En kuitenkaan saanut vastauksia alkuperäiseen tutkimuskysymykseen. Tästä huolimatta aineisto itsessään oli hyvin rikas. Haastatteluissa puhe keskittyi haastateltavien koulussa tapahtuviin konflikteihin ja yleiseksi teemaksi nousi myös se, miten haastateltavat puhuivat monikulttuurisuudesta.

Tutkimussuunnitelmani siis muuttui ja lähdin tutkimaan sitä, millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa kouluympäristössä ja miten oppilaat suhtautuvat monikulttuurisuuteen monikulttuurisessa kouluympäristössä. Aineistossa nousi mielenkiinnon kohteeksi myös se, miten puheessa voidaan luoda ja ylläpitää toiseutta, vaikka siihen ei kiinnitetäisi huomiota. Tutkimuksessani pinnalle nousee siis myös toiseus ja sen valitettavat ääripäät, kuten syrjintä ja rasismi. Aineisto oli edelleen sama ja analysoin sen uudelleen sisällönanalyyysillä. Teoriaosassa avaan siis ilmiöitä, jotka liittyvät olennaisesti monikulttuurisuuteen ja tätä kautta tutkimuskysymyksiini. Tutkimusasetelma on siis aineistolähtöinen ja kyseessä on tulkinnallinen tapaustutkimus, jonka tapauksena toimii kyseinen Itä-Helsingin kuudes luokka. Koska kyseessä on tulkinnallinen tapaustutkimus, ei pyrkimyksenäni ole yleistettävyyttä, vaan valoittaa sitä, millaisia konflikteja voi esiintyä monikulttuurisessa kouluympäristössä. Tutkimukseni keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat toiseus, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja konflikti.

## 2. Toiseus

Erilaisten ihmisten kohdatessa heidän väliseen kanssakäymiseen yleensä vaikuttaa etninen tausta, ihonväri, kansallisuus, kieli, sukupuoli, uskonto ja muut katsomukset, seksuaalisuus, sosioekonominen tausta ja ikä. Yhteiskunnassa nämä tekijät voivat nostaa tai laskea sosiaalista statusta, jolloin vaarana on erojen rakentuminen.

Erojen rakentumisessa ei ole kuitenkaan kyse mistään ”luonnollisista” tai pysyvistä ominaisuuksista, jotka olisi ennalta määrätty (Riitaoja 2013, 32). Riitaojan (2013, 32) mukaan eroja ei siis ole olemassa ennen kuin ne tehdään, eli erot ovat siis diskursiivisesti tuotettuja. Tämä on myös kontekstisidonnaista, ne tekijät, jotka määräytyvät eroksi tai toiseudeksi riippuvat paljolti kontekstista. Täten ero voi esiintyä vain suhteessa johonkin yhtenäiseksi nähtyyn, eli toisesta voi tulla toinen vain suhteessa itseen tai ensimmäisyyteen ja toisinpäin. Kontekstin muuttuessa vastakohtaparin toinen pää purkautuu, silloin purkautuu myös toinen pää. (Riitaoja 2013, 32; Isherwood & Harris 2014, 24.)

Toiseuden muodostuminen vaatii siis osakseen jonkinlaista erojen tekemistä.

## 2.1. Toiseuden muodostuminen

Toiseutta muodostuu silloin kun ihmisen ominaisuuksia kuten etnisyys, uskonto tai seksuaalisuus luokitellaan erilaisiin kategorioihin. Omat käsityksemme määrittää sen, mikä muodostuu eroksi ja mihin samaan nähden ero tehdään. Ongelmana on juuri se, että luokiteltaessa tietyt erot korostuvat ja tulevat siten merkityllisiksi, kun taas muut mahdolliset erot sivuutetaan. Erojen tekeminen vaatii pelkistämistä ja ”liioittelua”, jotta voidaan muodostaa sisäisesti riittävän yhtenäisiä ja toisiinsa nähden riittävän erilaisia kategorioita. (Riitaoja 2013, 32.)

Näihin kategorioihin liittyy yleistyksiä, joiden avulla selitetään ryhmää ja sen toimijoita. Yleistysten taustalla on usein oletus jostakin perustavanlaatuisesta ja usein luonnollisesta erosta (Riitaoja 2013, 32; Lundbom 2016, 38).

Kategorisointi vaatii osakseen sen, että eroja pidetään normaaleina ja universaaleina. Tämänkaltaisen tiedonkäsitys olettaa myös, että on mahdollista määrittää kategorioiden arvojärjestys suhteessa toisiinsa. Kategorisoinnissa käytetään siis valtaa, jonka avulla määritetään millaiset asiat ja ominaisuudet tai erot muodostuvat normaaleiksi ja mikä puolestaan muodostuu epänormaaliksi ja täten normaalille alisteiseksi. (Riitaoja 2013, 32.)

Kategoriat ovat siis kielellisiä konstruktioita ja ovat olemassa vain suhteessa toisiin kategorioihin, joiden kautta muodostetaan kategorioiden merkitys. Tästä syystä kategorisointia voidaan pitää ongelmallisena. Jokin yhtenäiseiltä näyttävä voikin olla hyvin erityinen tapaus, joka on tehty yleistykseksi heikkojen perustein. Interkulttuurisuuden tutkimus on myös kritisoinut sosiaalisten kategorioiden yhtenäisyyttä ja niiden käyttöä inhimillisen toiminnan selittäjänä, sillä ihmisten liikkuminen rikkoo jatkuvasti kategorioiden rajoja. (Riitaoja 2013, 33; Lundbom 2016, 39.)

Intersektionaalisuuden käsitettä voidaan hyödyntää kun tehdään näkyväksi ”yhtenäisen” kategorian eroja. Sitä voidaan käyttää myös kun halutaan tehdä näkyväksi niitä käytäntöjä, jotka etuoikeuttavat, marginalisoivat ja syrjivät. Intersektionaalisuus on siis olennainen käsite tutkimukseni kannalta. Sen avulla voidaan tarkastella, miten ihmisiä asetetaan taloudellisiin, sosiaalisiin ja poliittisiin arvojärjestyksiin sosiaalisten kategorioiden perusteella. Intersektionaalisuus paljastaa myös, miten sosiaalisten kategorioiden määrittely luo vallankeskittymiä, ulossulkemista ja alistamisen kokemuksia. (Riitaoja 2013, 33.)

### 2.1.1. Toiseuteen liittyvät ongelmat

Toiseuden käsite on tutkimukseni kannalta olennainen, sillä oletan, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja kantaväestöön lukeutuvat oppilaat ovat jakautuneet joltakin määrin omiin ”ryhmiin”. Erilaisten ryhmien muodostuminen vaatii osakseen eron tekemisen, eli kategorioiden tuottamisen, tämä taas vaatii sen, että kategoriat nähdään toisilleen vastakkaisiksi ja hierarkkiseksi (Riitaoja 2013, 34).

Nämä vastakohtaparit tuottavat etuoikeutettuja subjektin positioita ja puheen ja toiminnan kohteena olemisen, eli toisen positioita. Subjektipositioista tulee siis normaali ja muodostuu ensimmäisyydeksi, kun taas toisen positio näyttäytyy normatiivisesta poikkeavana, vähempiarvoisena ja alisteisena. Normatiivi on kuitenkin riippuvainen sen vastakohdasta, se on olemassa vain jos jotain siihen nähden pidetään erilaisena ja tuotetaan toiseksi. Subjektius ja toiseus ovat siis Riitaojan (2013, 34) mukaan kontekstuaalisia ja relationaalisia, epäsymmetrisiä positioita. Subjektiksi tuleminen ei onnistu pelkästään omien aloitteiden avulla, siihen vaikuttaa myös muiden suhtautuminen. Tämän vuoksi subjektina olemisen ja subjektiksi tuleminen ovat eettisiä ja poliittisia prosesseja. (Riitaoja 2013, 34-35.)

Tutkimukseni kannalta on tärkeää se, että subjektius ja tieto ovat aina ruumiillisia, siihen kiinnittyy monia sosiaalisesti ja historiallisesti muodostuneita merkkejä, kuten ihonväri, joka on yleisin tekijä, jolla ihmisiä jaetaan maahanmuuttajataustaisiin ja kantaväestöön. Ihmisten mahdollisuudet subjektiksi tulemiseen ovat siis erilaisia, riippuen siitä, millaisia merkityksiä heidän ruumiinsa kantaa mukanaan. Alistaminen on myös ruumiillista, se perustuu niihin merkkeihin, jotka ovat muodostuneet sosiaalisesti ja historiallisesti. (Riitaoja 2013, 35.)

## 2.2. Identiteetti ja ryhmä

Identiteetti ja ryhmä ovat keskeisiä käsitteitä tutkimukseni kannalta. Oppilaat muodostavat ja kuuluvat erilaisiin ryhmiin koulussa. He viettävät aikaa näissä ryhmissä kommunikoiden ja koittaen tavoittaa yhteisiä tavoitteita. Identiteetti taas vaikuttaa vahvasti ryhmien muodostumiseen ja siihen, miten vahvasti yksilö kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä toimiessaan.

Identiteetin käsite voidaan jakaa moniin eri alakäsitteisiin, kuten sosiaalinen identiteetti ja etninen identiteetti. Tutkimuksessani pyrin kuitenkin puhumaan vain identiteestä ja identifioitumisesta. Richard Jenkinsin (2008, 17) mukaan kaikki ihmisten identiteetit ovat sosiaalisia identiteettejä. Kun identifioimme itsemme tai muita, kyse on merkityksien luomisesta ja se sisältää aina interaktiota, jossa joko ollaan yksimielisiä tai eri mie-

lisiä, eli identiteeteistä siis kommunikoidaan ja neuvotellaan. Niinpä esimerkiksi termin ”sosiaalinen” lisääminen identiteetin etuliitteeksi voidaan pitää turhana. Myös ”kulttuurin” ja ”sosiaalisen” erottaminen toisistaan analyttisesti johtaa vääristyneeseen kuvaan ihmismaailman näkyvistä realiteeteista. (Jenkins 2008, 17.)

Identifioitumisen käsite liittyy olennaisesti jokaisen identiteettiin, sillä identiteetti on aina aktiivinen. Se ei vaan ”ole olemassa” identiteetti täytyy aina rakentaa, jolloin joko samaistutaan tai tehdään eroa johonkin. Identiteetti on siis prosessi, jossa tullaan joksikin (becoming). Identiteetti on moniulotteinen, eikä koskaan lopullinen. Edes kuolema ei pysäytä identiteetin prosessia, marttyyrius tai pyhimyksen titteli on mahdollista saavuttaa vasta tämän jälkeen. (Jenkins 2008, 17; Reijonen 2002, 28.) Tutkimukseni kannalta olisikin mielenkiintoista tutkia, millainen identiteetti oppilailla on esimerkiksi 10 vuoden kuluttua peruskoulun päättymisen jälkeen.

Lyhyesti sanottuna identiteetti on siis ymmärryksemme siitä, keitä me olemme ja ketä muut ovat. Tämä ymmärrys pohjautuu pitkälti samankaltaisuudelle ja erilaisuudelle (Jenkins 2008, 18; Reijonen 2002, 33).

Valitsin identiteetin käsitteen tutkimukseeni, sillä uskon sen olevan tärkein tekijä oppilaiden jakautuessa erilaisiin ryhmiin koulussa. Sen tietäminen kuka minä olen vaatii osakseen sen, että erottaa ja etäännyttää itsensä joistakin muista. Voidaksemme sanoa olevamme ”me” pohjautuu siihen, ettemme ole ”he”. Niinpä jokainen identiteetti prosessi sisältää eron tekemistä sen välille mitä kokee olevansa ja mitä ei ole, eli tämä prosessi luo aina erilaisuutta (toiseutta). (Jenkins 2008, 20).

Puhun tutkimuksessani useasti identiteetistä ja ryhmästä yhdessä. Vaikka identifiointi on individuaalinen ja erityinen prosessi, on se jatkuvasti yhteydessä kollektiiviseen identiteettiin. Ei voi olla olemassa individualista identiteettiä tai kollektiivista identiteettiä ilman, että ne olisivat jatkuvassa interaktiossa keskenään. individuaalinen identiteetti ja kollektiivinen identiteetti myös tuotetaan samankaltaisissa prosesseissa. Täten ei voida teorisoida identiteettiä ottamatta huomioon ryhmää ja sen vaikutusta. (Jenkins 2008, 37-38.) Nämä kaksi identiteettiä voidaan kuitenkin erottaa toisistaan. Individuaalinen identiteetti pohjautuu siihen, että etsitään eroja johonkin muuhun, kun taas kollektiivinen identiteetti muodostetaan etsimällä joistakin samankaltaisuuksia. Eron tekeminen ei kuitenkaan ole mielekäästä, sillä molemmat syntyvät samankaltaisuuden ja erojen vuorovaikutuksessa. (Jenkins 2008, 38.)

### 2.3. Kategorisointi osana vuorovaikutusta

Crisp ja Hewstone (2007, 3) painottavat kategorisoinnin tärkeyttä ja olennaisuutta ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Ihmiset luokittelevat ja kategorisoivat jopa alitajuntaisesti, miettimättä asiaa sen enempää. Tämä on kuitenkin välttämättömyyksiä, jotta ihminen kykenee pärjäämään elämän sosiaalisilla osa-alueilla. Vaikka kategorisointi voi tapahtua alitajuntaisesti, ne eivät ole yksinkertaisia, neutraaleja tai passiivisia kuvauksia. Kategorisointi on dynaamista, voimme päättää tulla kategorioiksi tai muut voivat päättää meille kategorioita. Olipa kysymys sitten yksinkertaisesta kategorisoinnista kuten nainen ja mies tai vanha ja nuori, ne ovat merkityksellisiä ajattelumme kannalta. Ne ohjaavat ajatteluumme itsestämme ja muista. (Crisp & Hewstone 2007, 3.)

Kategorisoinnit ovat tutkimukseni kannalta olennaisia sillä elämme yhteiskunnassa, joka on yhä monikulttuurisempi, joten ihmisten väliset erot ovat yhä moniulotteisempia. Saatamme luoda kategorioita kuten somalialaiset, mutta tämän kategorian sisällä saatakin olla yksilö, joka itse kategorisoi itsensä somalialaiseksi ja suomalaiseksi.

Tutkimusten mukaan moniulotteiset kategoriat voivat vähentää ennakkoluuloja, ei välttämättä lopullisesti, mutta ainakin hetkeksi. Esimerkiksi kansallinen urheilumenestys voi johtaa siihen, että kansallinen kategorisointi liittyy yhteen pienemmät etniset vähemmistö kategorisoinnit. Ranskan voitettua vuoden 1998 jalkapallon MM-turnauksen, yksi heidän tähtipelaajistaan tummaihoisen Thierry Henry kommentoi näin: ”Kun voitimme maailmanmestaruuden olimme kaikki ranskalaisia kolmen kuukauden ajan. Kuukaan ei sanonut kenenkään olevan musta, valkoinen tai algerialainen. Se oli mukavaa, mutta se ei tietenkään kestänyt.” (Crisp & Hewstone 2007, 6.) Edellä mainittu tilanne kuvaa hyvin hajaantuvaa kategorisointia, jossa verrataan kahta yksilöä, jotka kuuluvat samaan ryhmään yhdellä ulottuvuudella ja toisella ulottuvuudella eri ryhmiin.

Tutkimusten mukaan ihmisten on kuitenkin vaikea nähdä mahdollista moniulotteisuutta muissa ihmisissä. Jos jokin kategorioista on muita dominoivampi, yleensä muut kategoriat jätetään täysin huomiotta (Diesendruck & HaLevi 2006, 540). Tämä taas on ongelmallista ajatellen ennakkoluuloja. On kuitenkin saatu tutkimustuloksia siitä, että ihminen kykenee prosessoimaan ja käyttämään monia ulottuvuuksia samaan aikaan. Tällaisissa tilanteissa yleensä mikään kategorioista ei ole muita dominoivampi, tällöin yksilö kykenee luomaan muistinsa toisesta henkilöstä monien ulottuvuuksien kautta. (Crisp & Hewstone 2007, 8.) Ehkä tässä on avain ennakkoluulojen purkamiseen ja yhtenäisen yhteiskunnan luomiseen.

### 2.3.1. Hierarkia sosiaalisissa kategorioissa

Itse-kategorisoinnin teorian mukaan tiettyjä asioita voidaan verrata vain abstraktilla tasolla pitämällä niitä identtisinä korkean abstraktin tasolla. Voimme siis tutkia kahden esineen yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia, mikäli hyväksymme niiden samankaltaisuuden jollakin korkealla abstraktin tasolla. Esimerkiksi omenia ja appelsiineja ei voi verrata omenina ja appelsiineina, koska omena ei ole appelsiini. Voimme kuitenkin verrata niitä toisiinsa hedelminä. Sovellettaessa tätä teoriaa sosiaaliseen näkemykseen ja verrattaessa kahta yksilöä, on kyse ryhmän yhtenäisyyden vertailusta. Jotta voisimme verrata näitä yksilöitä, täytyy ne ensin nähdä saman ryhmän jäseninä. (McGarty 2007, 29-30.) Esimerkiksi jos ajatellaan olevan kolme abstraktion tasoa, yksilöllinen taso, kansallisen ryhmän taso ja samaa kieltä puhuvan ryhmän taso. Voimme verrata tällöin kahta yksilöä algerialaisina ja voimme verrata algerialaisia esimerkiksi tunisialaisiin, koska heidän äidinkieltensä on arabia. Samaan vertailuun voisi ottaa myös uskonnon kielen sijasta tai kielen lisäksi.

Hierarkia on hyödyllinen tutkittaessa sosiaalisia kategorioita sosiaalipsykologian kannalta, sen avulla voidaan tarjota vastausta identiteetin ongelmaan. Voidaan osoittaa, miten kaksi toisistaan erilaista yksilöä ovatkin samankaltaisia tietyllä tapaa, mikäli on mahdollista osoittaa heidän jakavan jonkin korkeamman kategorian. Ylimmässä kategoriassa voisi olla esimerkiksi arabian kielen puhujat. Tämän alapuolella eri kansoja, kuten irakilaiset, egyptiläiset ja marokkolaiset. Tämän kategorian alapuolella yksilöitä kyseisistä kansakunnista. (McGarty 2007, 30.)

### 2.3.2. Sosiaaliset kategoriat koulussa

Koulu on instituutio, jossa on käytännössä vain samaan ryhmään kuuluvia yksilöitä. He jakavat toimintaympäristön ja tavoitteet. Koulumaailmassa on kuitenkin syrjintää ja kiusaamista, vaikka varsinkin saman luokan oppilaita voidaan pitää saman ryhmän jäseninä. Monet sosiaalipsykologit pitävät sosiaalisia kategorioita mahdollisuuksina ymmärtää ja vähentää syrjintää (Dovido ym. 2006, 65). Tässä on kouluilla mielestäni suuri mahdollisuus ja vastuu vaikuttaa oppilaisiin. Koulun tulee kyetä vaikuttamaan uusiin oppilaisiin siten, että he kykenevät näkemään toisensa osana samaa kategoriaa, vaikka he tulisivatkin hyvin erilaisista taustoista. Dovidon ym. (2006, 69) mukaan mikäli ihmiset kykenevät kategorisoimaan yksilön uudestaan vieraasta ryhmästä osaksi omaa ryhmäänsä, he prosessoivat informaatiota tästä yksilöstä syvemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Täten he kokevat heidän kanssaan vähemmän ahdistuneisuutta ja ovat heitä

kohtaan avoimempia, toisin sanoen ennakkoluulot ja mahdollisuudet syrjintään vähenvät. Jotta koulut olisivat mahdollisimman tehokkaita tässä uudelleen kategorisoinnin prosessissa, ryhmäytymisharjoitusten tulee johtaa ymmärrykseen sosiaalisesta tasavaruudesta. Tämä voi auttaa yksilöitä esimerkiksi erilaisista etnisistä ryhmistä toimimaan rinnakkain luokkahuoneessa, vaikutus on vieläkin suurempi mikäli yksilöt kokevat olevansa osa joukkuetta. (Davido ym. 2006, 69.)

Edellä mainittu prosessi ei edellytä, että yksilö hylkäisi aiemman identiteettinsä, sillä Davidon ym. (2006, 79) mukaan moninainen identiteetti on yleensä yhteydessä vähäisiin ennakkoluuluihin koulu ympäristössä. Tulee kuitenkin huomioida, että yleensä vähemmistöryhmiin kuuluvat yksilöt haluavat säilyttää kulttuuri-identiteettinsä ja valtaväestöön kuuluvat yksilöt suosivat assimilaatiota, jossa vähemmistöt sulautuvat osaksi yhtä isoa kulttuuria (Davido ym. 2006, 81).

### **2.3.3. Sosiaalinen identiteetti ja ryhmäorientaatio**

Sosiaalisen identifikaatioprosessin takana voi olla monia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen miksi ja millaisiin ryhmiin yksilö hakeutuu. Yksilö voi esimerkiksi hakeutua johonkin ryhmään saavuttaakseen jonkin tavoitteen, mitä ei voida saavuttaa ilman yhteistyötä. Myös yhteenkuulumisen tunteen tyydyttäminen on merkittävä syy ryhmään kuulumiselle. Sosiaalisen identiteetin näkökulmasta on olemassa kaksi olennaista prosessia, jotka liittyvät sosiaalisiin kategorioihin. (Hogg & Hornsey 2007, 115.)

Ensinnäkin yksilöt ovat motivoituneita saavuttamaan positiivisen itsetunnon, tämä voidaan saavuttaa olemalla osa jotakin ryhmää, sillä ryhmään kuuluminen antaa aina jonkin arvon sosiaaliselle identiteetille. Toiseksi yksilöt ovat motivoituneita strukturoimaan oman subjektiivisen ympäristönsä kontekstuaalisesti merkittävillä tavoilla, sillä tämä vähentää epävarmuuden tunnetta ja auttaa ennakoimaan muiden ja omaa käyttäytymistä, sekä auttaa yksilöä määrittelemään itsensä relatiiviseksi muihin ihmisiin nähden. (Hogg & Hornsey 2007, 115.) Jälkimmäinen motivaatio on korkea varsinkin silloin kun yksilön käsitys omasta itsestään on heikko, silloin yksilö yleensä identifioi itsensä ryhmän kautta. Mikäli käsitys on todella heikko, yksilö saattaa hakeutua totalitaariin ryhmään. Hoggin ja Hornseyn (2007, 115-116) mukaan tämä analyysi selittää, miksi epäsuotuisassa asemassa olevat ryhmät saattavat tyytyä asemaansa eikä taistele muutoksen vuoksi. Muutos saattaisi parantaa statusta, mutta samalla lisätä epävarmuutta.

Skismat edustavat ryhmäorientaatiossa prosessia, jossa ryhmän yksilö kokee olevansa marginaalisessa asemassa kyseisessä ryhmässä ja tästä syystä yleensä yksilö muo-

dostaa alaryhmän alkuperäisen ryhmän sisälle. Marginalisaatio voi johtaa jopa siihen, että yksilö hylätään ja suljetaan ryhmän ulkopuolelle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ryhmän hajoamista, vaan ryhmä luo joukon stigman omaavia yksilöitä. Vaikka ryhmä pitää näitä stigman omaavia yksilöitä yhtenä kategoriana, yksilöt tuskin identifioivat itsensä tähän kategoriaan. Yksilöistä, joita pidetään vain marginaalisesti osana ryhmää yleensä tykätään paljon vähemmän verrattuna ryhmän varsinaisiin jäseniin. (Hogg & Hornsey 2007, 123.) Marginalisaatioon vaikuttaa laajalti ryhmän koko. Pienissä ryhmissä yhden yksilön erottaminen uhkaa jopa koko ryhmän hajoamista. Isoissa ryhmissä yhdellä yksilöllä ei ole niin suurta merkitystä, niinpä pienet ryhmät yleensä pyrkii vaikuttamaan yksilöön siten, että yksilö jälleen toimisi ryhmän normien mukaisesti. (Hogg & Hornsey 2007, 124.)

### **3. Sosiaaliset kategoriat ja monikulttuuriset yksilöt**

Monikulttuuristen yksilöiden ongelmana ei ole tasapainoilu kahden erilaisen itseen liittyvän piirteen välillä, vaan pikemminkin niiden integrointi yhteen identiteettiin. Nämä piirteet voivat olla keskenään konfliktissa, joten kulttuurisen tai etnisen minän luominen (identifiointi) voi olla hankalaa. Monikulttuurisille yksilöille ei ole olemassa mitään tiettyä kategoriaa. He voivat lunastaa jäsenyyden kahteen tai useampaan ryhmään, mutta heiltä saatetaan myös evätä jäsenyys molempiin ryhmiin. Viimeaikaisten Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan monikulttuuriset yksilöt yleensä omaksuvat useamman kuin yhden etnisen identiteetin sekä useamman lähteen kulttuuriselle pätevyydelle ja arvoille. (Phinney & Alipura 2006, 211.)

Monikulttuurisiksi määrittelen tutkimuksessani sellaiset henkilöt, joiden vanhemmat kuuluvat erilaisiin sosiaalisiin kategorioihin tai vanhemmista toinen tai molemmat ovat monikulttuurisia. Myös sellaiset yksilöt, joiden kulttuuriperimä eroaa siitä kulttuurista, missä he tällä hetkellä asuvat. Selkein esimerkki tällaisista yksilöistä ovat maahanmuuttajat. Monikulttuurinen yksilö siis altistuu useammalle kuin yhdelle kulttuurille, vaikka hän ei olisi niissä osallisena tasapuolisesti. (Phinney & Alipura 2006, 213.) Phinney ja Alipuran (2006, 213) mukaan Yhdysvalloissa syntyneet maahanmuuttajien lapset voivat sekoittua valtavirta kulttuuriin, mikäli heidän ulkonäkönsä ja kulttuurinen kompetenssi sallii sen. Fenotyyppi yleensä kuitenkin pois sulkee kokonaisvaltaisen hyväksynnän valkoiseen amerikkalaiseen kulttuuriin siihen pisteeseen saakka, että myöhemmät maahanmuuttaja sukupolvet säilyttävät vanhempiansa tai isovanhempiensa kulttuurin osana omaa identiteettiään. Niinpä tällaiset yksilöt ovat edelleen monikulttuurisia. Nämä etniset vähemmistöt ovat kuitenkin eri tasoilla monikulttuurisia. Yksilö, maahanmuuttaja tai maahanmuuttajan lapsi, joka ei osallistu täysivaltaisesti valtavirta-



kulttuuriin oman tai muiden valinnan takia saa jatkuvasti kokemuksia molemmista kulttuureista. Vaikka nämä tutkimukset ollaan toteutettu Yhdysvalloissa, uskon niiden tulosten sopeutuvan osittain myös suomalaiseen yhteiskuntaan.

### 3.1. Monikulttuuristen yksilöiden piirteitä

Monikulttuuriset yksilöt omaavat erityisen lähestymistavan sosiaalisiin kategorioihin liittyen, sillä he ovat altistuneet kahden tai useamman ryhmän perspektiiveille nuoresta iästä alkaen. Tutkimusten mukaan tällaiset henkilöt ovat myös vähemmän ennakkoluuloisia muita ryhmiä kohtaan. Yksilö, jolla on monikulttuurinen tausta omaa yleensä laajemman ymmärryksen muista ryhmistä, verrattuna yksilöihin, joilla ei ole monikulttuurista taustaa. (Phinney & Alipura 2006, 213; Isherwood & Harris 2014, 27-28.)

Monikulttuuriset identiteetit eroavat paljolti verrattuna muihin ryhmä identiteetteihin. Ensinnäkin etnisyyks on yksilön piirre, mitä ei voi muuttaa. Yksilön ajatellaan kuuluvan johonkin ryhmään hänen vanhempiansa tai hänen ulkonäkönsä vuoksi. (Phinney & Alipura 2006, 218.) Monet sosiaalipsykologian tutkimukset ryhmäidentiteettiin liittyen on kuitenkin kiinnittänyt huomiota kategorioihin kuten seurak, ammattilais ryhmät tai sosiaalisiin ryhmiin, jotka yksilö itse valitsee. Huomattava ero on se, että etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvat yksilöt omaavat yleensä jonkun tietyn ulkonäöllisen piirteen. Jotkin näistä piirteistä kantaa mukanaan stigmaa, joka muodostaa yleensä rajoitetun tai negatiivisen sosiaalisen identiteetin. Yksilöt, jotka kuuluvat alhaisen statuksen ryhmään eivätkä he voi tai halua lähteä ryhmästä saattavat sisäistää alemmuuden tunteen tai he saattavat yrittää nostaa ryhmän statusta. Jälkimmäistä vaihtoehtoa pidetään kehityksellisestä näkökulmasta etnisen identiteetin muodostumisen prosessina. (Phinney & Alipura 2006, 2018.)

Kehityopsykologit pitävät etnistä identiteettiä dynaamisena ja kehittyvänä käsityksenä itsestä, joka muuttuu iän myötä. Etnisen identiteetin muodostumisen prosessissa yksilö tarkkailee kyseiseen ryhmään kuulumisen merkitystä sekä sitoutuu samaistumaan tähän ryhmään. Tästä prosessista voidaan löytää neljä eri vaihetta. Aluksi nuori osoittaa vähäistä mielenkiintoa omaa etnisyyttä kohtaan (identity diffusion). Nuorella voi olla myös sisäistetty käsitys omasta etnisyydestään, joka pohjautuu vanhiempiensa tai yhteiskunnan sanomaan (foreclosure). Aikuiset alkavat yleensä pohtia oman etnisyydensä merkitystä kokemuksiansa pohjalta (moratorium). Pohdinta voi olla henkisesti raskasta, mutta se voi johtaa turvalliseen ja itsevarmaan käsitykseen omasta etnisyydestä (identity achievement). (Phinney & Alipura 2006, 218.) Tämä on tutkimukseni kannalta olennaista, sillä olettamuksena on, että kohdehenkilöillä voi olla eri asteista sitoutumis-

ta omaa ryhmäänsä kohtaan. Muutokset itsensä määrittelemisessä identiteetin muodostumisen prosessin aikana ovat oleellisia myös sen vuoksi, että ne ennakoivat asenteita muiden ryhmien jäseniä kohtaan (Phinney & Alipura 2006, 219).

**Taulukko 1.** Vähemmistöryhmien etnisen identiteetin muodostuminen ja asenteet valtaryhmiä kohtaan (Phinney & Alipura 2006, 220).

Identiteetin status	Asenteet muita ryhmiä kohtaan
Identity diffusion	Yksilöt eivät ole pohtineet erilaisuutta, eivätkä ole siitä kiinnostuneita. Asenteet riippuvat sosialisatiosta ja valtaryhmän kontekstista.
Foreclosure	Asenteet perustuu vanhemmilta tai yhteiskunnalta sisäistettyihin asenteisiin. Yhteiskunnasta perityt asenteet voivat johtaa valtaryhmän suosimiseen ja valtaryhmän yksilöiden matkimiseen. Vaihtoehtoisesti yksinomaiset siteet yhteen ryhmään voi rajoittaa kanssakäymistä muiden ryhmien kanssa.
Moratorium	Lisääntynyt tietoisuus oman ryhmän historiasta ja kokemukset syrjinnästä voivat johtaa epäluottamukseen ja vihaan valtaryhmää kohtaan sekä huolestuneisuuden tunteen jakamiseen muiden vähemmistöryhmien kanssa.
Identity achievement	Turvallisuuden tunne omassa ryhmässä johtaa erilaisuuden hyväksyntään. Yksilöt pitävät valikoivasti valtaryhmän jäsenistä ja tunnustaa jatkuvien ennakkoluulojen todellisuuden.

Yleisesti ottaen tutkimusten mukaan maahanmuuttajilla ja vähemmistöryhmillä on suurempi bikulttuurillinen kompetenssi valtaryhmän jäseniin verrattuna. Yksilöt, jotka eivät tunne muita kulttuureita tai etnisten ryhmien jäseniä omaavat yleensä heikon käsityksen kulttuurista eivätkä ole tietoisia muiden ryhmien perspektiiveistä. Tällaiset yksiköt voivat siis helposti hyväksyä negatiivisia stereotyypppejä ja olla ennakkoluuloisia muiden ryhmien jäseniä kohtaan. Koska monikulttuurisilla yksilöillä on jäsenyys kahteen tai useampaan ryhmään, voidaan heillä olettaa olevan ainutlaatuinen ja laajempi käsitys ryhmäidentiteetistä ja eri ryhmien välisestä kanssakäymisestä. (Phinney & Alipura 2006, 223.)

### 3.2. Monikulttuurisuus ja kategorisointi

Ihmisillä on luontainen tarve kategorisoida (Diesendruck & HaLevi 2006, 539). Tämä kuitenkin vaikeutuu ihmisten kohdatessa monikulttuurisen henkilön, joillakin tällainen kohtaaminen johtaa jopa epämukavuuden tunteeseen. Phinney ja Alipuran (2006, 228) mukaan epämukavuuden tunne voi johtua siitä, että monikulttuurinen yksilö edustaa sekä meitä että heitä. Tavatessaan tällaisen yksilön ihmisen saattaa miettiä, tuleeko hänet nähdä samanlaisena omaan ryhmään nähden vai erilaisena. Koettu epämukavuuden tunne tulee usein esiin kysymyksenä: ”Kuka sinä olet?”. Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa monikulttuuriset aikuiset kertoivat kohdanneensa tämän kysymyksen useasti nuoresta iästä lähtien. Monikulttuuriset henkilöt siis oppivat pienestä pitäen odottamaan tätä kysymystä ja kehittävät monenlaisia tekniikoita siitä, miten tähän kysymykseen tulisi vastata. (Phinney & Alipura 2006, 228.) Vaikka kysymys voi olla monikulttuuriselle vaikea ja ärsyttävä, siinä piilee myös mahdollisuus vaikuttaa kysyjään. Monikulttuurinen henkilö voi siis luoda sosiaalista todellisuutta, vaikka vain hetkellisesti. Monikulttuuriset voivat luoda uusia käsityksiä ja merkityksiä etnisyydestä ja kulttuurista sosiaalisissa kanssakäymisissä, joiden seurauksena toinen osapuoli saattaa uudellen ajatella olettamuksiaan, jopa muuttaa käsitystään muista ryhmistä. Seurauksena monokulttuuriset yksilöt saattavat tiedostaa ettei monikulttuurisia voi nivoa yhteen tiettyyn ryhmään, tämä taas saattaa vähentää ennakkoluuloja. Ainakin näiden yhdysvaltalaisen tutkimusten mukaan. (Phinney & Alipura 2006, 229.) Vastaavanlaisia tutkimuksia tulisi toteuttaa myös Suomessa, sillä maa on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi maahanmuuttajien määrän lisääntyessä ja monikulttuuristen avioliittojen muodostuessa. Niinpä ne merkitykset, mitkä liittyvät monikulttuuristen kategorisointiin tulevat myöskin muuttumaan.

Carterin (2007, 246) mukaan ihmiset arvioivat itsensä erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien pohjalta. Ihmisillä on siis psykologinen tarve määritellä oma ryhmänsä selkeästi erilliseksi muihin ryhmiin nähden. Nämä määritelmät ovat yleensä positiivisen itsetunnon taustalla. Vaikka erilaisuudet oman ryhmän sisällä voi luoda itselle tunteen omasta erityisyydestä, ovat ne juuri samankaltaisuudet oman ryhmän sisällä, mitkä luo ja tyydyttää psykologista tarvetta tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Maahanmuuton kontekstissa positiivisimmat seuraukset eri ryhmien suhteissa esiintyy silloin kun vähemmistöryhmiin kuuluvat yksilöt omaksuvat bikulturalismin tai integroituvat (Hewstone 2007, 294).

### 3.3. Ennakkoluulot ja niiden muodostuminen

Mikäli tutkimustuloksissani esiintyy näyttöä siitä, että eri etnisiinryhmiin kuuluvat oppilaat eivät hakeudu keskenään samoihin ryhmiin koulussa, saattaa se johtua esimerkiksi ennakkoluuloista ja stereotypioista. Tästä syystä tutkimukselleni on olennaista määrittellä ennakkoluulot, miten ne muodostuvat ja mitkä tekijät vaikuttavat muodostumisprosessissa. Daniel Bar-Tal on luonut mallin ennakkoluulojen muodostumisesta ja muuttumisesta artikkelissaan *Formation and change of ethnic and national stereotypes: an integrative model* (1997).

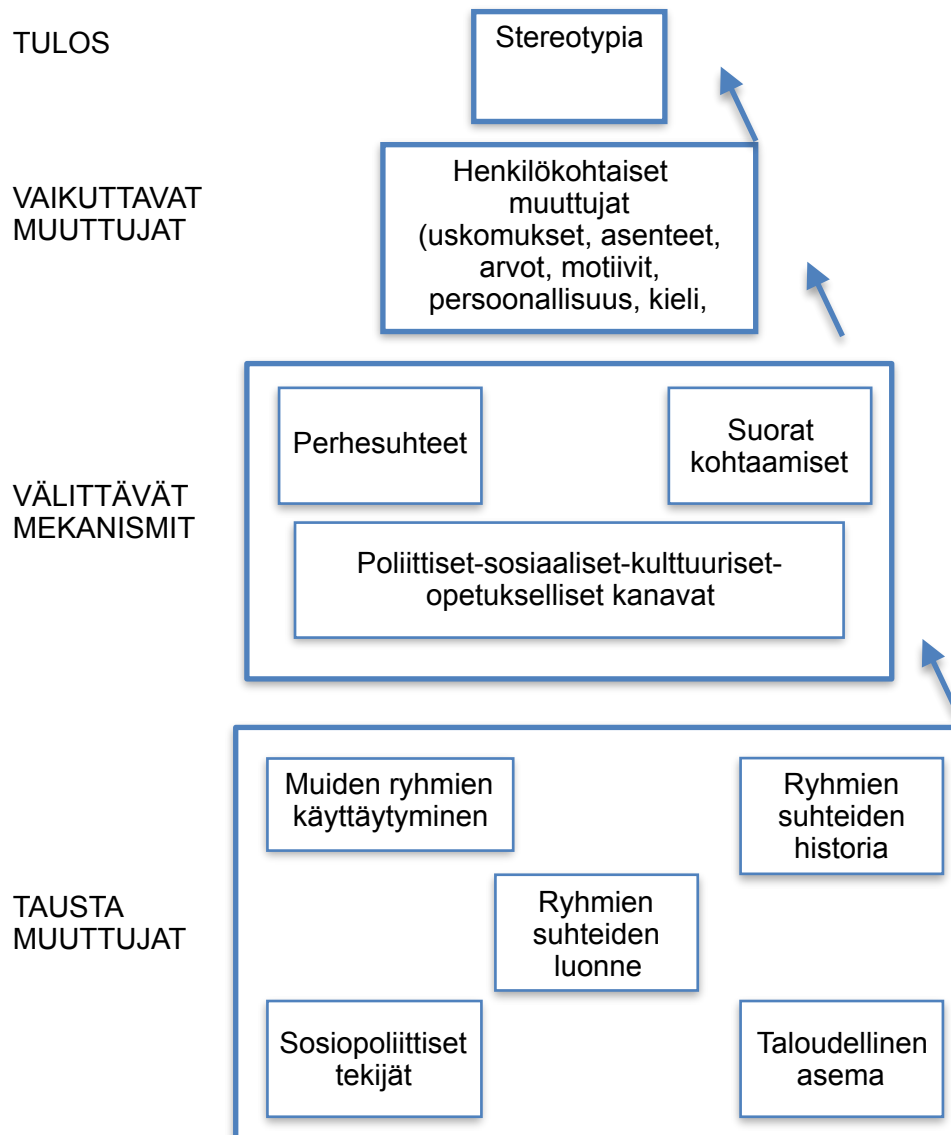
Stereotypiat ja ennakkoluulot ovat yksi keskeisimmistä aiheista sosiaalipsykologiassa. Ne ovat sisäistettyjä uskomuksia tietyn ryhmän jäsenten piirteistä ja ne auttavat ymmärtämään ryhmien välistä toimintaa. Ennakkoluulot ja stereotypiat korreloivat sen lopputuloksen kanssa, mikä saadaan kun analysoidaan ryhmien välisten suhteiden luonnetta. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää ennakkoluulojen prosessia, miten ne muodostuvat ja muuttuvat. Tulee myös ymmärtää niitä tekijöitä, jotka joko vaikeuttavat tai helpottavat tätä prosessia. (Bar-Tal 1997, 491.)

Yksilöt muodostavat, ylläpitävät ja muuttavat stereotypioita, mutta niiden merkitys tulee esiin vain ryhmäkontekstissa, sillä yksilöiden kokoontuminen ryhmäksi toimii pohjana ennakkoluuloille. Tulee siis ymmärtää, että yksilöt organisoivat itsensä jatkuvasti erilaisiin ryhmiin tyydyttääkseen psykologiset tarpeensa (katso ylempää sosiaaliset kategoriat). Bar-Tal (1997) käsittää sosiaalisen kategorisoinnin prosessin ennakkoluulojen ja stereotypioiden alla olevaksi. Ryhmän jäsenet liittää muiden ryhmien jäseniin homogeneenisia luonteenpiirteitä, aikoja ja muita erityispiirteitä, eli siis ennakkoluuloja ja stereotypioita. Stereotypiat ja ennakkoluulot eivät ole universaaleja, ne ovat nimittäin kulttuuriin ja yksilöön sidonnaisia. Eri ryhmillä voi siis olla hyvin erilaisia ennakkoluuloja johonkin tiettyyn ryhmään liittyen ja jopa saman ryhmän yksilöillä voi olla eroavaisuuksia ennakkoluulojen suhteen. (Bar-Tal 1997, 492; Reynolds ym. 2020, 49.)

#### 3.3.1. Ennakkoluulojen muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Stereotypiat ovat tietoa, joka perustuu ulkoisista lähteistä saatuun informaatioon. Lähde voi olla esimerkiksi kohtaaminen ulkopuoliseen ryhmään kuuluvan henkilön kanssa, poliittiset/sosiaaliset/kulttuuriset/opetukselliset kanavat, jotka tarjoaa informaatiota ulkopuolisten ryhmien jäsenistä. Myös perhe on merkittävä informaation lähde ennakkoluulojen muodostumiselle. (Bar-Tal 1997, 494.)

**Malli 1.** Ennakkoluulojen muodostuminen ja muuttuminen, pelkistetty versio Bar-Talin mallista (1997, 495).



Ulkopuolisella ryhmällä tarkoitan tässä yksilön kannalta ulkopuolista ryhmää. Esimerkiksi yksilö voi olla kristinuskoinen ja kokee ryhmäänkuulumisen tunnetta muiden kristinuskoon kuuluvien kanssa ja hänelle voi näyttäytyä ulkopuolisena ryhmänä esimerkiksi muslimit.

Mallissa 1. *taustamuuttajat* toimivat lähtökohtana stereotyypioiden muodostumiselle ja niiden muuttumiselle. *Välittävät mekanismit* ovat prosessin kannalta tärkeässä roolissa. Niiden välitykselle yksilöt saavat tietoa, joka on perustana stereotyyppisen kontekstin muodostumiselle ja muokkaantumiselle. Perhesuhteita voidaan pitää näistä vahvimpina. Vanhemmat, isovanhemmat ja vanhemmat sisarukset eivät vain välitä stereotyyppiä nuoremmalle sukupolvelle, vaan he myös luovat ilmapiirin joka voi mahdollistaa tietynlaisen stereotyyppisen kontekstin kukoistamisen. Malli huomioi ettei saatua informaatiota ulkopuolisista ryhmistä ilmaista uudessa muodossaan vaan se absorboidaan, tulkitaan, arvoidaan, täsmennetään, organisoidaan ja tallennetaan kognitiivisessa prosessissa. Tässä prosessissa esiin nousee *vaikuttavat muuttajat*, eli yksilön aiemmat uskomukset, arvot, motiivit ja persoonallisuus. Nämä variaabelit vaikuttavat lopulliseen *tulokseen*, eli tallennettuun stereotypia substanssiin. (Bar-Tal, 1997, 495-497.)

Tutkimuksessani puhun paljon maahanmuuttajista. Maahanmuuttaja käsite käsittää myös esimerkiksi Saksasta ja Englannista Suomeen muuttavat. Yleensä kuitenkin kun puhutaan maahanmuuttajista tai ennakkoluuloista, puhutaan tietynlaisista maahanmuuttajista; lähi-idästä muuttaneet, tummaihoiset tai erilaisen kulttuurin edustajat. Stereotypiat ja ennakkoluulot ovat huomattavasti vahvempia silloin kun ne liittyvät johonkin ryhmään, joka eroaa omasta ryhmästä monella tavalla. Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa huomattiin, että meksikolaistaustaisiin liitettiin paljon negatiivisia ennakkoluuloja, tätä voidaan selittää heidän kulttuurin eroavaisuudella valtakulttuuriin verrattuna. Meksikolaiset erosivat valtakulttuurista uskonnollisesti, kielellisesti, ammattitaidollisesti, tauloudellisen pääoman määrässä ja heidän kulttuurinsa ei ole kapitalistinen. Samassa tutkimuksessa esimerkiksi ruotsalaisiin yhdistettiin vahvasti positiivisia ennakkoluuloja. (Bar-Tal, 1997, 504.) Tulokset saattaisivat olla samankaltaisia Suomessa, mikäli esimerkiksi somalialaistaustaisiin liitettyjä ennakkoluuloja vertailtaisiin norjalaisistaustaisiin.

### 3.3.2. Ennakkoluulojen purkaminen

Suora kontakti eri ryhmien jäsenten kanssa on avain ennakkoluulojen purkamiseen. Täten koululla on tässä asiassa suuri vastuu. Yleensä ennen tällaisia kohtaamisia yksilöllä on jo jokin käsitys, siitä millainen tämä ”toinen” on. Käsitys perustuu aiemmin saatuun tietoon (tausta muuttajat). Tästä huolimatta henkilökohtaisella kokemuksella on erityinen merkitys. Tällaisessa tilanteessa yksilöllä on mahdollisuus itse kerätä tietoa. Tämä uusi tieto mahdollistaa vanhan tiedon uudelleen pohtimisen ja voi johtaa muutoksiin stereotypia substanssissa. (Bar-Tal, 1997, 508.)

Bar-Tal (1997, 509) on nimennyt tiettyjä ehtoja, jotka mahdollistavat stereotyyppien muokkaantumisen positiivisempaan suuntaan: kontaktissa olevat yksilöt ovat tilanteessa tasavertaisia, kontakti tapahtuu ympäristössä, jossa auktoriteetit ja normit tukevat eri ryhmien välistä interaktiota, kanssakäyminen on henkilökohtaista eikä pinnallista, kontakti on miellyttävää kanssakäymistä ja tapahtuu palkitsevassa kontekstissa sekä kontakti tapahtuu paikassa, joka tukee yhteistyötä ja tavoitteet ovat tavallisen luonteisia. Nämä ehdot ovat melkein suoraan verrattavissa koulumaailmaan ja niiden tulisiikin täytyä koulussa oppilaiden tehdessä erilaisia ryhmätöitä tai toteuttaessaan tehtävänantoa, joka edellyttää yhteistyötä.

Vaikka koululla on suuri vastuu, ovat koulun vaikutusmahdollisuudet kuitenkin rajalliset, sillä vanhemmat ovat yleensä vaikutusvaltaisimmat hahmot lapsen kannalta. Lapsi näkee vanhempansa luotettavana tiedonlähteenä vielä teini-iässä, mutta varsinkin varhaislapsuuden aikana. Vanhemmilla onkin melkein absoluuttinen valta lapsiin nähden. Täten ei ole yllättävää, että tutkimusten mukaan äidin ennakkoluulot korreloivat vahvasti lapsen ennakkoluulojen kanssa. (Bar-Tal, 1997, 510.) Tästä huolimatta emme voi laiminlyödä koulun tehtävää opettaa yksilöitä kunnioittamaan muita (Aho 1998, 309).

#### **4. Monikulttuurisuus koulussa ja käsitteistön saama kritiikki**

Monikulttuurisuus on osa koulujärjestelmää nykypäivän globaalissa maailmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelmasta 2014 löytyykin samoja käsitteitä mitä olen käyttänyt tässä tutkimuksessa. Monikulttuurisuuden liittyvät käsitteet voivat kuitenkin olla ongelmallisia itsessään. POPS 2014:ssa on mainittu tavoitteiksi esimerkiksi oppilaan kulttuuri-identiteetin monipuolinen tukeminen, oppilaan ohjaus eri kulttuurien arvostamiseen ja oppilaan kulttuurisen lukutaidon vahvistaminen (Opetushallitus, 2016, 86). Fred Dervin (2016) ottaa kantaa monikulttuurisuuteen liitettyihin käsitteisiin ja niiden ongelmallisuuteen teoksessaan *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Nämä käsitteet ovat kulttuuri, identiteetti ja kollektiivisuus. Näiden käsitteiden käyttö on yleistä monikulttuurisuuteen liittyvässä kirjallisuudessa, koen kuitenkin tarpeelliseksi valoittaa sitä kritiikkiä, mitä niitä kohtaan ollaan esitetty.

#### **4.1. Kulttuurin käsite osana monikulttuurisuutta**

Kulttuuri on aina ollut keskiössä puhuttaessa monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tämä tulee esiin myös tämän hetkisestä perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Ensinnäkin kulttuurin ongelmana on sen abstraktius. Ihminen ei voi kohdata uutta kulttuuria, vaan hän kohtaa ne ihmiset, jotka edustavat kyseisen kulttuurin kuvitelmia. Kulttuuri ei siis ole rajattu eikä homogeeninen, sillä se on ihmisten tuottama. Kulttuuria ei täten voida pitää selityksenä käyttäytymismalleille. Pidämme joitakin tapoja tietyn kulttuurinomaisina, vaikka ne ovat syntyneet kontaktissa muiden kulttuurien edustajien kanssa.

Tärkein kritiikki liittyy kulttuurin käsitteen ennakkoluuloiseen ja ideologiseen käyttöön. Kulttuuria käytetään selittämään tietyn ryhmän tapoja ja asenteita silloin kun ei kyetä ymmärtämään monikulttuurisuutta. Ongelmia voi esiintyä myös silloin kun pyrimme selittämään omaa kulttuuriamme, sillä se edellyttää oman kulttuurin vertaamista muihin kulttuureihin. Vertailu voi luoda kahtiajakoa hyvän ja pahan välille, sivistyneen ja sivistymättömän välille sekä luoda toiseutta meidän ja heidän välille. Kulttuurien vertailu johtaa siis pahimmillaan etnosentrismiin. Dervin kehottaakin olla käyttämättä kulttuurin käsitettä puhuttaessa monikulttuurisuudesta koulutuksen diskurssissa. Tarkemmat ja täsmällisemmät termit ovat parempia ja reilumpia niiden kannalta kenen ääniä edustetaan puhuttaessa monikulttuurisuudesta koulutuksessa. (Dervin, 2016, 9-14.)

#### **4.2. Identiteetin käsite osana monikulttuurisuutta**

Dervin ei näe identiteetin käsitettä yhtä ongelmallisena kuin kulttuurin käsitettä. Koulutuksen kentällä kuitenkin uskotellaan, että identiteetit ovat stabiileja ja muuttumattomia. Vaikka kokemuksemme uusia ihmisiä kohdatessamme ovat häilyviä ja ennalta-arvaamattomia. Useimmiten yksilöt pyrkivät rajaamaan itsensä yhteen yhtenäiseen identiteettiin, välttääkseen epämukavuuden tunteen, joka voisi nousta esiin paljastaessaan itsestään tietyssä kontekstissa esimerkiksi etnisyyden tai seksuaalisen suuntautumisen. Monet monikulttuurisuudesta kirjoittaneet tutkijat painottavat oman identiteetin tiedostamisen tärkeyttä ja oppimaan olemaan ylpeä siitä, keitä olemme. Dervin pitää tätä illuusiona, sillä identiteetti on epästabiili ja vaatii osakseen kanssakäymistä muiden kanssa.

Identiteetin käsite on ongelmallinen myös siksi, että yhteiskunnassamme jotkut joutuvat aina selittämään omaa identiteettiään kun toiset taas ei koskaan. Dervinin mukaan tässä piilee se ongelma, johon meidän tulisi kiinnittää huomiota koulumaailmassa. Kouluissa on joskus tapana pitää kulttuuripäiviä, joissa esimerkiksi maahanmuuttajataus-



taisen lapsen vanhemmat tulevat kertomaan omasta kulttuuristaan. Ajatellaan, että on hyvä nostaa jonkun ihmisen tausta esiin esimerkiksi maahanmuuttajatausta. Ajatellaan, että tällä tavalla voimaannutetaan ja imarrellaan kyseistä henkilöä. Todellisuudessa tällaiset oletukset toisen taustasta saattaa satuttaa tai loukata kyseistä henkilöä. Kansalliset, kulttuuriset ja ryhmä identiteetit ovat yleensä keskiössä kun koulumaailmassa puhutaan monikulttuurisuudesta. Tutkijoiden mukaan tällainen puhe on ongelmallista, sillä se luo keinotekoisia ja poliittisesti motivoitunutta eron tekemistä ihmisten välille, joka pahimmillaan johtaa syrjintään, etnosentrismiin ja toksiseen kohteluun. Dervinin mukaan näiden sekavien identiteettien purkaminen tulisikin olla päämääränä koulumaailmassa, sillä ne eivät ole luonnollisia ja ne edustavat stereotypioita. Kun emme tiedä, kuka toinen on varsinkin ennakkoluuloisten ja ongelmallisten identiteettien kannalta kuten kulttuurinenidentiteetti pystymme muuttamaan tapaa, jolla monikulttuurisuutta käsitellään. Tätä kautta voimme purkaa valtasuhteita ja saada aikaan autenttisia kohtaamisia ihmisten välille. (Dervin, 2016, 14-17.)

*"Our true nationality is mankind."* - H. G. Wells

### 4.3. Kollektiivisuuden käsite osana monikulttuurisuutta

Monikulttuurisissa kohtaamisissa kollektiivisuus voi olla tärkeässä roolissa, se voi auttaa oman identiteetin vahvistamisessa ja eron luomisessa itsensä ja muiden välille. Kollektiivisuuden käsitteeseen liittyy olennaisesti yhteisö (*community*) termi. Dervinin mukaan yhteisö on muodikas sana nykypäivänä, vaikka monet tutkijat suhtautuvat kriittisesti sen käyttämiseen. Sitä pidetään erittäin epämääräisenä terminä. Yhteisön ohella arkipäiväisessä ja tieteellisessä keskustelussa käytetään myös termiä ryhmä. Näiden termien käytössä on ongelma, sillä niitä käytetään useimmiten viittauksena "muihin" varsinkin Euroopassa niillä viitataan yleensä "ei-länsimaalaisiin". Monikulttuurisuuden kontekstissa puhutaan esimerkiksi muslimiyhteisöstä ja venäläisten yhteisöstä, mutta harvemmin suomalaisten yhteisöstä. Ongelmallista on määrittää kuka kuuluu ja kuka ei kuulu kyseessä olevaan yhteisöön sekä kenellä on oikeus puhua näiden yhteisöjen puolesta. (Dervin, 2016, 17-18.)

Vastaavasta tilanteesta löytyy Suomesta melko tuore esimerkki. Tasavallan presidentti Sauli Niinistö viittasi kollektiivisesti johonkin erilliseen maahanmuuttajayhteisöön uudenvuodenpuheessaan 31.12.2018. Niinistö sanoi puheensa aikana näin: "Täällä oleville on annettava mahdollisuus osallisuuteen. Vastaavasti on oikeus edellyttää tahtoa sopeutua yhteiskuntaamme. Ja vastuun kantamista, myös omiaan ohjaamalla. Lakiemme ja arvojemme vastainen käytös lisää riskiä kokonaisten ihmisryhmien leimaa-

miselle ja luo syvää epäluuloa, jopa vihaa.” (Iltasanomat, 3.1.2019.) En ota kantaa niinistön puheeseen kokonaisuudessaan, pelkästään kohtaan ”omiaan ohjaamalla”. Tässä esimerkissä näkyy yhteisö termin epämääräisyys. Omista puhumulla tehdään eroa ”meidän” ja ”teidän” välille, ikään kuin ”teidän tulee ottaa vastuu teidän omistanne”. Omilla viitataan johonkin oletettuun kollektiiviseen maahanmuuttajayhteisöön, vaikka Suomessa on maahanmuuttajia monista eri kulttuureista. Täten ei voida olettaa, että olisi olemassa jokin kollektiivinen maahanmuuttajayhteisö.

## 5. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli selvittää esiintyykö monikulttuurisissa kouluissa ryhmiä, jotka perustuvat etniseen- tai uskonnolliseen taustaan. Koronaepidemian takia aineistonhankinta kuitenkin keskeytyi, eikä jo kerätty aineisto vastannut tähän kysymykseen. Kerätyn aineistoin pohjalta tämän tutkimuksen tehtäväksi muodostui selvittää, millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa peruskoulussa. Tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu oppilaiden puheeseen monikulttuurisuuteen liittyvistä konflikteista ja tätä kautta siihen, miten oppilaat puhuvat näistä konflikteista ja millaisia keinoja oppilaat ehdottavat näiden konfliktien ratkaisemiseen. Tämä toimii lähtökohtana kun analysoin ja tulkiten oppilaiden puhetta konflikteista. Pyrin selvittämään millaisia käsityksiä oppilailla on monikulttuurisuudesta, miten oppilaat suhtautuvat näihin konflikteihin ja miten oppilaat toimivat tällaisissa tilanteissa. Pyrin myös selvittämään syitä näiden konfliktien taustalla. Asettamieni tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykset ovat tämänkaltaiset:

1. Millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa oppimisympäristössä?
2. Millaisia keinoja oppilailla on näiden konfliktien ratkaisemiseen?

Analysoimalla oppilaiden puhetta uskon myös saavani selkeyttä siitä, millaiset syyt vaikuttavat konfliktien taustalla. Oletan myös, että oppilaiden puhe monikulttuurisuudesta on peilattavissa heidän tapaansa käyttäytyä monikulttuurisessa ympäristössä. Toisin sanoen siis, että ajateltu ja puhuttu konkretisoituisi myös tekoina.

Ennen tuloksiin siirtymistä tarkennan vielä, mitä konflikti tarkoittaa tutkimuksessani. Kuten Haikonen (1999, 17) toteaa termille ei ole olemassa yhtä yleisesti käytettyä ja hyväksyttyä määritelmää. Termillä viitataan yksilön omiin yhteensopimattomiin pyrkimyksiin ja kahden tai useamman osapuolen välisiin ristiriitoihin. Tutkimuksessani konfliktilla tarkoitan juurikin kahden tai useamman osapuolen välistä ristiriitaa. Tällaisessa konflik-

tin määritelmässä olennaista on näiden osapuolten välinen vuorovaikutus. Tällainen konfliktiprosessi alkaa siitä, kun yksi osapuoli on havainnut että toinen osapuoli on vaikuttamassa negatiivisesti johonkin, mistä hän välittää. Tämä jatkuu osapuolten vihamielisillä toiminnoilla, jotka ilmenevät erilaisin muodoin, esimerkiksi kiusaamisena koulussa. Konfliktiprosessi päättyy ratkaisuun osapuolten kesken, kuihtumiseen tai toisen osapuolen tavoitteiden saavuttamiseen. Mikäli konflikteja ei ratkaista tavalla, joka tyydyttää molempia osapuolia, voivat ne johtaa uusiin konflikteihin, kuten tulososassa selviää (katso 7.4). Konfliktit voidaan luokitella symmetrisiin ja epäsymmetrisiin konflikteihin osapuolten tasavertaisuuden perusteella. Koulumaailmassa oppilaiden väliset konfliktit ovat symmetrisiä, sillä oppilaat ovat tasavertaisia toisiinsa nähden. Opettajan ja oppilaan välistä konfliktia voidaan kuvata epäsymmetriseksi. (Haikonen 1999, 17-22.)

## 6. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykseni ovat muodossa: millaisia? Tällaisiin kysymyksiin haetaan vastausta ymmärryksen kautta. Sarajärvi ja Tuomi (2017, luku 1) mukaan laadullista tutkimusta on mielekästä kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi. Tutkimusstrategiakseni valikoituikin laadullinen tutkimus. Aineistoinkeruumenetelminä käytin haastattelua ja dokumenteista koottua tietoa. Nämä ovat laadullisen tutkimuksen yleisempiä aineistonkeruumenetelmiä (Sarajärvi & Tuomi, 2017, Luku 1). Tutkimukseni aineistoin koko on myös pieni, joka vaikutti suoranaisesti laadullisen tutkimuksen valitsemiseen määrällisen sijasta. Laadullisessa tutkimuksessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkin-tojen syvyys ja kestävyys. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä tilastolliseen yleistykseen vaan pikemminkin kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta. Niinpä tiedonantajilla tulee olla kokemusta asiasta, eli siis tiedonantajien valinta ei voi olla satunnaista. Sen tulee olla perusteltua ja tarkoitukseen sopivaa. (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3.)

Laadullisen tutkimuksen ongelmaksi saattaa muodostua se, että kertooko aineisto ylipäättään mitään tutkittavasta ilmiöstä (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3). Oman tutkimukseni kohdalla kävi niin, että aineisto ei vastannut kovin hyvin alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Niinpä jouduin hieman muokkaamaan tutkimuskysymyksiäni ja tapaa jollai aineistoa tarkastelin. Aineiston analyysin apuna toimi sisällönanalyysi menetelmä. Seuraavaksi kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta ja sen eri vaiheista.

## 6.1. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen johtolankana on tutkimuksen tarkoitus ja tavoite sekä tutkimuskysymykset, eikä jonkin tutkimusasetelman noudattaminen (Eriksson & Koistinen 2014, 2). Tutkimusasetelmakseni valitsin kuitenkin tapaustutkimuksen. Tapaustutkimuksen nimellä tehdään tutkimusta monilla eri tieteenaloilla. Hyvin erilaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Tästä syystä tapaustutkimukselle on vaikea antaa yhtä yleispätevää merkitystä. Erikssonin ja Koistisen (2014, 4) mukaan tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely ja analysointi ovat tapaustutkimuksen keskeisimpinä tavoitteina. Menetelmäoppaissa neuvotaan valitsemaan lähestymistavaksi tapaustutkimus, mikäli yksi tai useampi näistä ehdoista täyttyvät: Mitä-, miten- ja miksi-kysymykset ovat keskeisiä, tutkijalla on vähäinen kontrolli tapahtumiin, aiheesta on tehty niukasti empiiristä tutkimusta ja tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö (Eriksson & Koistinen 2014, 5). Pohtiessani omaa tutkimustani, kaikki nämä ehdot täyttyivät, joten tutkimusasetelmakseni valikoitui tapaustutkimus.

Kandidaatin tutkielmassani tutkin sitä, kuinka vahvasti maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat kouluunkuulumisentunnetta. Tämän jälkeen minua kiinnosti ja aioinkin tutkia sitä, jakautuvatko oppilaat kouluissa ryhmiin, jotka perustuvat etnisyyteen tai uskontoon. Aineisto ei vastannut hyvin tähän kysymykseen, joten aloin tutkia sitä, millaisia konflikteja syntyy monikulttuurisessa ympäristössä ja millaisia keinoja monikulttuurisen ympäristön jäsenille on näiden konfliktien ratkaisemiseen. Tapaukseksi määrittyi tämän jälkeen kyseinen monikulttuurinen koululuokka.

Tapaustutkimus on yleensä kontekstuaalista, eli tutkittavaa tapausta halutaan ymmärtää osana tiettyä ympäristöä. Konteksti ajatellaan usein monitasoisena, eli tutkijan tulee valita kuinka laaja konteksti pitää ottaa tutkimuksessa huomioon, jotta tapausta voidaan ymmärtää. (Eriksson & Koistinen 2014, 7-8.) Ulommaksi kontekstiksi määritän koulumaailman ympäristön. Käsittäen sen, että koulun ympäristössä toiminta on sosiaalista ja pitää sisällään tavoitteita. Sisempi konteksti tutkimuksessani viittaa kyseiseen luokkaan, joka toimii koulumaailman ympäristössä. Vaikka kyseinen luokka on osa koulumaailmaa, oletuksena on, että se voi erota naapuriluokasta. Kyseisessä luokassa on omanlaisensa ryhmä, joka pitää sisällään omanlaisensa yksilöt, joille on muodostunut omanlainen toimintamalli ala-aste vuosien aikana.

Tapaustutkimuksessa kontekstin ja toimijoiden välillä on jatkuva molemmin suuntainen vuorovaikutus. Konteksti siis muovaa tapausta ja tapaus muovaa kontekstia. Tapauksen lähiympäristö, eli siis missä tapaus konkreettisesti tapahtuu tulee myös määritellä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tästä ollaan käytetty termiä "setting", se on kon-

tekstin osa ja määrittää tapauksen toimijat. (Eriksson & Koistinen 2014, 8.) Tässä tutkimuksessa ”setting” on juuri se koulu, jossa kyseinen luokka toimii.

Tapaustutkimusta voi myöskin tehdä hyvin erilaisin keinoin ja lähtökohdin. Klassinen kahtiin jako pitää sisällään intensiivisen- ja ekstensiivisen tapaustutkimuksen. Tämä jaottelu tekee selkeäksi eron yhtä tapausta tulkitsevan ja ymmärtävän ja jollekin ilmiölle selitystä etsivän tapaustutkimuksen välillä. Yhden tapauksen tulkitsevaa ja ymmärtävää tutkimusta pidetään intensiivisenä tapaustutkimuksena. Monta tapausta vertaileva ja selityksiä etsivä tutkimus on taas ekstensiivinen tapaustutkimus. (Eriksson & Koistinen 2014, 18.) Tarkemmin sanottuna tutkimukseni on siis intensiivinen tapaustutkimus.

Intensiivisessä tapaustutkimuksessa ei pyritä tapausta koskeviin yleistyksiin, siinä halutaan tietää millä tavalla juuri kyseinen erityinen tapaus toimii. Itse tapaus ja sen sisäinen maailma nousee siis tutkimuksen mielenkiinnon keskiöön. Tarkoituksena on, että tutkija tuottaa jonkinlaisen tarinan, joka on hyvä silloin kun se tekee tapauksen ymmärrettäväksi ja herättää kiinnostusta yhteiskunnallisissa päätöksentekijöissä ja muissa käytännön ihmisissä. Tutkija tuottaa tarinan avulla version ”totuudesta” ja mahdollisen hyvin perustellun tulkinnan tapauksesta. (Eriksson & Koistinen 2014, 18-19.)

Erikssonin ja Koistisen mukaan (2014, 19) intensiivinen tapaustutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sitä on kritisoitu löysästä aineiston analyysistä, näytön puutteesta ja johtopäätöksistä ilman perusteluita. Sen etuna on kuitenkin elämän ja arkipäivän ilmiöiden esiin tuominen helppolukuisessa ja ymmärrettävässä muodossa. Minun tulee siis kiinnittää erityistä huomiota tähän kritiikkiin tutkimustulosten raportoinnissa. Pyrin siis perustelemaan asiani mahdollisimman hyvin ja esittämään näytön mahdollisimman tarkasti.

## 6.2. Aineiston koonnin menetelmät

Tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu. Keräsin myös tietoa dokumenteista, niiden vaikutus jäi kuitenkin vähäiseksi. Sarajärven ja Tuomen (2017, luku 3) mukaan haastattelun idea on hyvin yksinkertainen. Haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, silloin on mielekästä kysyä asiaa häneltä itseltään. Haastatteluun perustuva tutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Elämme maailmassa, jossa kulttuuri korostaa yksilökeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä, on kuitenkin syytä suhtautua tähänkin ajatukseen kriittisesti, sillä yksilö ei aina välttämättä ole inhimillisen todellisuuden keskiössä. Diskursiivisen näkökulman mukaan on lähinnä romanttista puhua yksilön aidosta olemuksesta, joka pystytään vangitsemaan syvähaastattelulla. (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3.1.)

Haastattelu mielletään henkilökohtaiseksi haastatteluksi, jossa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja merkitsee muistiin haastateltavan vastaukset. Itse äänitin kaikki haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne. Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta. Henkilökohtaisessa haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, selvittää väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3.1). Tämä oli yksi merkittävin syy siihen, miksi päädyin haastatteluun omassa tutkimuksessani. Kyseessä oli kuitenkin 6. luokkalaisia, joten näin mahdollistin sen, että pystyin selittämään haastateltavalla kysymyksen uudestaan jos hän ei sitä ymmärtänyt.

Haastattelun etuna on myös se, että haastattelija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä, minkä hän katsoo aiheelliseksi kussakin haastattelussa. Huomasin eroja omissa haastatteluissani. Kysyin tietenkin kaikilta samat kysymykset, mutta eri järjestyksissä, riippuen siitä, mihin suuntaan keskustelu lähti ensimmäisten kysymysten jälkeen. Haastattelu ei ole tietokilpailu, vaan tarkoituksena on saada niin paljon tietoa halutusta asiasta kuin mahdollista. Tätä lausetta toistin useaan otteeseen haastatteluiden aikana. Muistutin haastateltavia siitä, että en ole opettajana tai osa koulun henkilökuntaa, joten keskustelut jäisi vain meidän välisiksi. Painotin myös sitä, ettei tässä ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan saa sanoa mitä tahansa, mitä mieleen tulee.

Suositellaan, että haastateltavat voivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen, haastattelun onnistumisen kannalta. On myös eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville, mistä haastattelussa on kyse. Haastattelin alaikäisiä, joten heidän vanhemmiltaan tuli saada lupa osallistumiseen. Lupalapun yhteydessä kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kyse. Kysymyksiä ei oltu kerrottu etukäteen, mutta kysymysten teemoja ja haastattelun aihe oltiin mainittu lupalapun yhteydessä, joten haastateltavilla oli jonkinlainen käsitys haastattelusta. Haastattelun etuna on myös se, että haastattelija voi myös havainnoida tilannetta. Haastattelija voi siis kirjata ylös muistiinpanoja haastattelutilanteesta, esimerkiksi miten joku asia on sanottu. Haastattelussa voidaan myös vaikuttaa haastateltaviin ja valita sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Valitsin kyseisen luokan juuri siitä syystä, että siellä oli monia maahanmuuttajataustaisia. (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3.1.)

Tutkimuksessani haastattelut toteutettiin neljän hengen ryhmissä. Tämän vuoksi valitsin teemahaastattelun, sillä ryhmähaastattelussa tilanne elää koko ajan. Minulla oli kuitenkin tiettyihin teemoihin liittyen apukysymyksiä, sen varalta, että keskustelu tyrehtyisi. Teemahaastattelussa, eli puolistrukturoidussa haastattelussa liikutaan tiettyjen ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten läpi. Erityispiirteenä on se, että haastattelun aikana voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä perustuen

haastateltavien vastauksiin. Metodologisesti teemahaastattelussa korostuu ihmisten tulkinat asioista, heidän asioille antamat merkitykset ja miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 3.1.)

Aiheen ja haastateltavien iän vuoksi, teemahaastattelun käyttö oli mielestäni perusteltua. Toteutin haastattelut pienryhmissä samasta syystä. Aihe on mielestäni hieman arka, varsinkin nuoremmille, joten ajattelin vertaistuen auttavan aiheesta puhuttaessa. Toteutin haastattelut helmikuussa 2020 ja ne sujuivat ihan hyvin, vaikka joidenkin haastateltavien kohdalla huomasi, etteivät he mielellään puhuneet aiheesta.

Haastatteluiden lisäksi keräsin ryhmiltä myös dokumentit. Pyysin jokaista ryhmää tekemään miellekartan haastatteluiden jälkeen sanasta syrjintä, eli mitä syrjintä heidän mielestään on. Dokumenteista saatu tieto jäi kuitenkin hyvin niukaksi.

### 6.3. Aineiston kuvaus

Tutkittavan tapauksen valitseminen ja sen myöhempi täsmentäminen ovat tapaustutkimuksen tärkeimpiä työvaiheita (Eriksson & Koistinen 2014, 26). Pohdinkin pitkään sitä, mistä lähten hakemaan aineistoani ja miksi. Aikaisemmassa tutkimuksessani haastattelin maahanmuuttajataustaisia, mutta olin päättänyt aineistoni koostuvan täysikäisistä henkilöistä, joten heidän löytäminen ei ollut haastavaa. Tällä kertaa tiesin, että kyseessä tulee olemaan ala-aste ikäisiä ja mieluiten 5. tai 6. luokkalaisia. Halusin haastatella hieman vanhempia lapsia, sillä uskoin heillä olevan enemmän kokemusta ja sanottavaa kyseisestä aiheesta.

Tapaustutkimuksessa ei noudateta satunnaisen tutkimusjoukon määrittelyn logiikkaa, vaan tapaukset tulee valita strategisesti joko edustavuuden, erityisyyden tai teoreettisen mielenkiinnon vuoksi (Eriksson & Koistinen 2014, 26). Tutkimuksen aihe liittyi maahanmuuttajataustaisiin, joten minun oli kyettävä rakentamaan aineistoni tapauksesta, joka pitää sisällään maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten osuus väestöstä on prosentuaalisesti suurin itäisessä Helsingissä. Päätin siis, että tapaukseksi valikoituisi koululuokka, jostakin Itä-Helsingin koulusta. Mikä tahansa luokka ei kuitenkaan käynyt tähän tutkimukseen. Tarvitsin sellaisen luokan, jossa on enemmän kuin muutama maahanmuuttajataustainen oppilas. Halusin myös sellaisen luokan, joka on tottunut ryhmätyöskentelyyn ja on aikasemmin harjoitellut keskusteluja. Tämä oli myös edellytyksenä, sillä halusin toteuttaa haastattelut ryhmissä ja toivoin haastattelujen olevan enemmän keskustelun kaltaisia.

Kuten Eriksson ja Koistinen (2014, 26) toteaa, on tutkimukseen käytetty aika rajallista. Tapauksen valitsemisessa tulee siis miettiä myös käytännöllisiä asioita tutkimuksellisten asioiden ohella. Esimerkiksi miten hankalaa aineiston saaminen on, haluavatko

haastateltavat vastata kysymyksiin ja mitä jos tulokset ovat arkaluontoisia ja yllättäviä. Parasta olisi valita tapaus, joka on mielenkiintoisin tutkijalle. Useimmiten tähän valintaan kuitenkin vaikuttavat käytössä olevat resurssit ja sisäänpääsy tapaukseen.

Opiskeluvuosieni aikani olen tehnyt lukuisia sijaisuuksia Itä-Helsingin kouluissa, joten minulla oli jo valmiiksi yhteydet useisiin kouluihin. Ensiksi olin yhteydessä opettajiin, kerroin tutkimuksestani ja siitä, millaista tapausta olen etsimässä. Löydettyäni kiinnostavan luokan ja opettajan hyväksynnän saamisen jälkeen olin yhteydessä koulun rehtoriin. Saatuaani hyväksynnän myös koulun rehtorilta, oli edessä pitkä kirjeenvaihtoprosessi Helsingin kaupungin kanssa.

Helsingin kaupungilta on haettava tutkimuslupa kasvatuksen ja koulutuksen toimialan oppilaisiin liittyvän tiedon keräämiseen ja käsittelymiseen. Haastateltavat olivat alle 15-vuotiaita, joten suostumus koulussa tapahtuvaan tutkimukseen tuli pyytää heidän vanhemmiltaan. Mikäli huoltaja ei anna lupaa, ei kyseinen lapsi voi osallistua tutkimukseen. Luvan saaminen vei noin kaksi kuukautta ja vihdoin pääsin luokkaan ensimmäisen kerran. Ensimmäisellä kerralla menin luokkaan esittelemään itseni ja kerroin hie-man tutkimuksestani. Kerroin myös haastattelutilanteesta ja pintapuolisesti siitä, millaisia teemoja haastattelussa käsitellään. Esittelin oppilaille myös kotiin vietävän lupalapun ja kerroin, miten se tulee täyttää vanhemman kanssa. Sovimme opettajan kanssa päivän seuraavalta viikolta, jolloin tulisin tekemään haastatteluni, kiitin koko luokkaa yhteistyöstä ja poistuinkin paikalta. Seuraavaksi edessä oli itse haastattelut, olin hyvin jännittynyt niiden toteutumisen suhteen.

Haastattelut toteutin maaliskuun alussa 2020. Kyseessä oli siis kuudes luokka, jossa oli 24 oppilasta. Näistä kolmellatoista oli selkeästi suomenkielinen etu- ja sukunimi. Yhdellätoista oli taas etu- ja sukunimi, joiden alkuperä on jossakin muualla kuin Suomessa. Kiinnitin huomioita myös vanhempien nimiin, sillä lupalapuissa oli heidän nimensä ja allekirjoituksensa. Luokalla oli siis 13 kantaväestöön kuuluvaa oppilasta ja 11 maahanmuuttajataustaista oppilasta. Kun keräsin lupalaput luokanopettajalta, kohtasin pettymyksen. 24 oppilaasta luvan osallistumiseen oli saanut vain 15 oppilasta, 9 oppilasta ei ollut saanut lupaa osallistua tutkimukseen. Toinen tutkimukseni kannalta huo-lestuttava tilasto oli se, että maahanmuuttajataustaisista sai osallistua vain neljä oppilasta. Kantaväestön osallistumisprosentti oli 85 ja maahanmuuttajataustaisten vain 36%. Tämä oli mielestäni mielenkiintoista. Olin kuitenkin kirjoittanut lupalapulle jotkin kohdat englanniksi, siltä varalta ettei joidenkin oppilaiden kotona välttämättä puhuta suomea äidinkielenä. Olisi ollut mielenkiintoista kysyä vanhemmilta, miksi he eivät antaneet lapsilleen lupaa osallistua tutkimukseen.



Koulut olivat siirtymässä etäopetukseen, joten uuden aineiston hankkiminen tuntui todella vaikealta. Päätin pysyä tässä aineistossa. Haastattelut tehtiin kolmessa viiden hengen ryhmässä, jako ryhmiin oli muuten satunnainen, mutta halusin kuhunkin ryhmään vähintään yhden maahanmuuttajataustaisen oppilaan. Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin ja haastateltavat puhuivat avoimesti näinkin vaikeasta aiheesta. Haastatteluiden pituudet olivat 27 min, 29 min ja 37 min, eli yhteensä litteroitavaa aineistoa oli 93 minuuttia. Ryhmien aktiivisuudessa oli havaittavissa eroja ja ryhmissä oli myös yksilöitä, joilla ei ollut kauheasti sanottavaa keskusteluiden aikana. Tarkoituksena oli myös haastatella luokanopettajaa aineiston pohjalta, kesäloman alettua en onnistunut sopimaan haastattelulle ajankohtaa. Seuraavaksi avaan sitä, miten analysoin aineiston. Mainittakoon vielä, että positiivista aineistoni kohdalla oli se, että kaikki haastateltavat olivat olleet kyseisellä luokalla ensimmäisestä luokasta lähtien. Tutkimustulosten analyysissa annoin tunnisteet kullekin oppilaalle. Numeroin erikseen sekä oppilaat että ryhmät. Ryhmiä oli kolme ja oppilaita viisi kussakin ryhmässä. Esimerkiksi R1T3 tarkoittaa ensimmäisen ryhmän tyttöä numero 3. Tulen merkitsemään käyttämäni sitaatit sen sanoneen henkilön tunnisteella.

## 6.4. Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analysointi on yleensä tutkimusprosessin vaikein vaihe. Tämän huomasin jo kandissani ja saman ongelman kohtasin uudestaan tässä tutkimuksessa. Miten ja mistä aloittaa analyysi oli hankala kysymys aineiston hankinnan jälkeen. Kuten olen jo maininnut, oli alkuperäisenä tarkoituksena tehdä analyysi aikaisemman teorian ohjaamana. Aineistoa litteroidessani tajusin joutuvani muokkaamaan tutkimuskysymyksiäni. Tästä syystä analysoin aineiston pitkälti aineistolähtöisesti, mutta aikaisempi teoria vaikutti myös analysointiin.

Erikssonin ja Koistisen (2014, 33) mukaan analyysin tavoitteet voidaan jakaa kolmeen kohtaan. Ensinnäkin aineisto pitää järjestää yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, esimerkiksi luokittelemalla. Aineisto pitää myös analysoida, esimerkiksi sisällön analyysillä. Viimeiseksi analysoinnissa saatuja havaintoja ja löydöksiä tulee tulkita.

Valitsin analyysimenetelmäksi sisällön analyysin. Käytännössä tapaustutkimuksessa voidaan käyttää mitä tahansa analyysimenetelmää, laadullinen sisällön analyysi eli erilaiset aineiston luokittelut, kategorisoinnit, tyypittelyt ja teemoittelut ovat kuitenkin suosituimpia menetelmiä tapaustutkimuksessa (Eriksson & Koistinen 2014, 34).

Myös Sarajärvi ja Tuomi (2017, luku 4) korostaa sisällön analyysiä perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen peristeissä. Sitä voidaan pitää itsessään arvokkaana metodina, mutta myös teoreettisena kehyksenä mui-

den analyysikokonaisuuksien liitännäisenä. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on kuitenkin tärkein ja ainut metodi aineiston analysointiin. Sarajärvi & Tuomi (2017, luku 4.1) ovat kehittäneet ohjeet sisällön analyysin toteuttamiseen, joka pohjautuu Timo Laineen runkoon laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisestä. Noudatin näitä ohjeita kun analysoin oman aineistoni.

Ensiksi luin aineiston moneen kertaan läpi, tekemättä minkäänlaisia muistiinpanoja tarkoitukseni päättää, mikä minua kiinnostaa tässä aineistossa. Tämän jälkeen kävin aineistoa uudestaan läpi ja merkitsin aineistosta ne asiat, jotka kuuluivat kyseiseen kiinnostuksen kohteeseen. Muun ylimääräisen materiaalin suljin tutkimuksen ulkopuolelle. Keräsin merkityt asiat yhteen ja tein niistä uuden kirjallisen tuotoksen, jotta ne olisivat erillään muusta aineistosta. Tämän jälkeen aloitin luokittelun, aloin huomaamaan asioissa samankaltaisuuksia, joiden perusteella ne liittyivät tekemiini luokkiin. Tein luokitellusta aineistosta vielä pienen yhteenvedon, ennen tuloksiin siirtymistä.

Ennen kuin aineistosta aletaan etsiä tiettyjä toistuvia teemoja se voidaan ryhmitellä esimerkiksi haastateltavien iän tai sukupuolen mukaan (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 4.1) Tässä tutkimuksessa en kokenut tarpeelliseksi ryhmitellä aineistoa, sillä en löytänyt mitään perusteltua ryhmittely keinoa, joka olisi ollut mielekäs tutkimuskysymysten kannalta.

Sarajärvi ja Tuomi (2017, luku 4.3) määrittelevät sisällönanalyysin menetelmäksi, jolla analysoidaan dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tässä yhteydessä dokumentiksi käsitetään melkein mikä tahansa kirjalliseen muotoon muutettu materiaali. Sisällönanalyysin etuna on, että sitä voidaan hyödyntää myös täysin strukturoimattoman aineiston analyysiin. Tämä oli yksi syy, miksi valitsin sen metodiksi tutkimuksessani. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sarajärvi ja Tuomi (2017, luku 4.3) huomauttavatkin siitä, että sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto järjestetyksi vain johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu keskeneräisyydestä: Tutkija on voinut kuvata analyysin hyvin tarkasti, mutta ei ole kyennyt tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineiston ikäänkuin tuloksina. Tästä kriitistä huolimatta, koin sisällönanalyysin olevan hyvä metodi saamani aineiston analysointiin. Juuri siitä syystä, että haastattelut olivat ryhmähaastatteluja, joten aineistoni oli osittain strukturoimaton.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään ja sitä kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään. Suurimmalta osin sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, edeten empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta

ilmiöstä. Abstrahointi on se prosessi, jossa tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Tällöin johtopäätöksiä vertaillaan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon kun muodostetaan uutta teoriaa. Tarkemmin sanottuna abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Omassa tutkimuksessani en pyri muodostamaan mallia tai käsitteitä, vaan esittämään ja selittämään niitä teemoja, jotka nousevat esiin aineistossani. Johtopäätösten tekemisessä tutkijan pyrkimyksenä tulee olla ymmärrys siitä, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkijan tulee siis pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan. (Sarajarvi & Tuomi 2017, luku 4.4.3.)

Yksi keskeisistä tavoitteistani oli onnistuneen tutkimuksen luominen. Tämä vaikutti myös metodin valintaan. Sisällönanalyysi on suhteellisen yksinkertainen laadullisen aineiston analyysi metodi ja laadullisen tutkimuksen alokas voi onnistua hyvässä sisällönanalyysissä (Sarajarvi & Tuomi 2017, luku 4.7).

## 7. Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen analyysi on tehty puhtaasti sisällönanalyysimetodilla. Tutkimuskysymysten pohjalta poimin aineistosta tiettyjä teemoja, joiden koin antavan vastauksen tutkimuskysymyksiini. Nimeän myös muitakin teemoja, jotka eivät välttämättä suoraan vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta olivat tärkeitä ja usein toistuvia aineistossa. Avaan näitä teemoja myös jatkotutkimuksen kannalta ja parannusehdotusten vuoksi. Tästä syystä tulososassa on hieman tavanomaisesta poikkeava rakenne, en siis raportoi tuloksia systemaattisesti ja hierarkisesti. Avaan seuraavaksi niitä teemoja, jotka nousivat esiin aineistosta. Muodostin teemat sillä perusteella, kuinka usein asia mainittiin aineistossa tai kuinka mielenkiintoinen mainittu asia oli ja miten tärkeä se oli tutkimukseni kannalta.

Päällimmäisiksi teemoiksi muodostui: Oppilaiden puhe syrjinnästä ja erilaisuudesta, monikulttuurisuuteen liittyvät konfliktit, oppilaiden toiminta konfliktitilanteessa, opettajan merkitys konflikteihin ja rasismi monikulttuurisessa ympäristössä.

## 7.1. Käsitys syrjinnästä ja erilaisuudesta

Olettamuksena oli, että monikulttuurisuuteen liittyviin konflikteihin kuuluu oleellisesti syrjintä. Kysyin jokaiselta ryhmältä, miten he käsittävät syrjinnän. Kaikki ryhmät käsittivät erilaisuuden käsitteen olevan osa syrjintää. Keskusteluiden aikana tuli sellainen tunne, että heidän luokassaan ollaan keskusteltu syrjinnästä, sillä kaikilla haastateltavilla oli melko samanlainen käsitys syrjinnästä. Jotkin ryhmät menivät pitemmälle käsitteen määrittelyssä, mutta jokainen ryhmä sanoi syrjinnän olevan ulkopuolelle jättämistä, joka pohjautuu siihen, että joku on erilainen kuin muut. Kaksi ryhmää tarkensi erilaisuuden määritelmää. Näiden ryhmien mukaan erilaisuus syrjinnässä pohjautui esimerkiksi ihonväriin tai uskontoon. Kaikki ryhmät myös mainitsivat kiusaamisen ja haukkumisen osana syrjintää. Vaikka haastateltavilla oli vahva käsitys siitä, mitä syrjintä on, he eivät osanneet sanoa olivatko he nähneet tai kokeneet tilanteita, joka olisi ollut syrjintää.

Haastateltavat kuitenkin sanoivat, että heille tuli mieleen monia tilanteita, joissa oltaisiin nostettu esiin jonkun toisen erilaisuutta. Monet haastateltavat mainitsivat syrjinnän olevan negatiivinen asia ja heidän mielestään kenenkään ei pitäisi nostaa esiin toisen ihmisen erilaisuutta. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että haastateltavat loivat itse puheessaan eroa itsensä ja jonkun heistä jollakin tavalla eroavan välille. Oppilaat olivat erittäin tietoisia siitä, että heidän koulussaan on oppilaita, jotka tulevat erilaisista taustoista kuin he itse.

*"Mä en niinku ymmärrä minkä takii siitä syrjitään et on niinku just eri maalanen ja sillee koska... Ei sille voi mitää!" (R3T1)*

*"Nii ei sil erilaisuudel oo mitää välii." (R3P2)*

*"No meiän koulu on tosi sellanen et tääl on kaikenlaisia ihmisiä. Et tääl on tosi paljon ulkomaa-lasii ja kaikenlaisii." (R3T1)*

*"Varsinki jos vertaa muihin kouluihin." (R3P2)*

*"Niinpä!" (R3T2)*

*"Emmä sit tiä et onks se sillee et muut koulut ei halua niit tai jotai..." (R3P2)*

*"Esim puolet meiän luokasta on..." (R3T1)*

*"Ulkomaalasii." (R3T2)*

*"Mut se ei haittaa yhtää!" (R3T1)*

Kyseinen keskustelu kahden tytön ja pojan välillä on hyvin mielenkiintoinen. Ensinnäkin puhe pitää sisällään oletuksen siitä, että Suomessa syntynyt henkilö on edelleen eri maalainen tai ulkomaalainen, mikäli hänen vanhemmat ovat ulkomaalaisia. Haastateltavat tuomitsevat syrjinnän, mutta samaan aikaan tiedostamattaan luovat eroa itsensä

ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan välille. Haastateltavat myös sanoivat, että heidän koulussaan ei kiinnitetä huomiota kenenkään taustaan. He ovat kuitenkin itse kiinnittäneet asiaan huomiota aikaisemmin, toteamalla heidän koulussaan olevan paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita muihin kouluihin verrattuna.

Mielenkiintoista on myös pohdinta muista kouluista ja sen ilmaiseminen, ettei siitä ole haittaa, että heidän koulussaan on paljon maahanmuuttajataustaisia. Joko kyseiset haastateltavat ovat itse joskus suhtautuneet asiaan negatiivisesti tai he tiedostavat, että on olemassa muita, jotka suhtautuvat asiaan negatiivisesti. Sillä miksi muuten kyseinen poika ajatteli, etteivät muut koulut halua maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai miksi kyseinen tyttö halusi uudestaan todeta, ettei häntä haittaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Tästä tekstikatkelmasta nousee esiin myös se, että edelleen Suomessa suhtaudutaan kielteisemmin joihinkin maahanmuuttajiin. Vaikka Norjasta ja Lähi-idästä muuttaneet henkilöt ovat molemmat maahanmuuttajia, suhtaudutaan yleensä vaaleaan eurooppalaiseen myönteisemmin. Uskon viimeisen kommentin tekstikatkelmasta viittaavan tähän, sillä heidän puheessaan ei ollut mitään negatiivista, mutta silti kyseinen tyttö koki tarpeelliseksi ilmaista, ettei häntä haittaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Puhuessamme juurikin erilaisuudesta tapahtui haastattelun aikana jotakin mielenkiintoista. Olimme haastateltavien kanssa pienluokassa, jonka ovi oli kiinni, muttei kuitenkaan lukossa. Ovi aukesi ja haastateltavat hiljeni. Oven avasi kuudesluokkalainen poika, jonka sijaisena olen ollut monia kertoja. Tällä pojalla on Somaliasta Suomeen muuttaneet vanhemmat. Oven auettua poika katsoi minuun ja sanoi: "Sooooori Hadji...". Sen sanottuaan poika sulki oven, muutama haastateltava naurahti ja pääsimme jatkaa haastattelua. "Hadji" on arabiankielen termi, jolla osoitetaan kunnioitusta henkilölle, joka on suorittanut pyhiinvaelluksen muslimien pyhään kaupunkiin Mekkaan. Arkikielessä "Hadji" termillä voidaan myös viitata vanhempaan henkilöön, sillä se vie yleensä vuosia kerätä tarvittava varallisuus matkan rahoittamiseen. Olen keskustellut kyseisen pojan kanssa muutamia kertoja. Hän on kysynyt minulta nimeni alkuperää ja olen kertonut, että isäni on kotoisin Tunisiasta. Olen myös kertonut puhuvani arabiankieltä. Emme ole kuitenkaan keskustelleet uskonnoista. Tämän pojan luokkaan ryntääminen tapahtui siis todella otolliseen aikaan, sillä olin juuri kysynyt haastateltavilta, että nostetaanko heidän koulussaan esille oppilaiden erilaisia taustoja. Haastateltavat vastasivat tähän kysymykseen kielteisesti. Kuitenkin tässä pikaisessa kanssakäymisessä kyseinen poika nosti esiin taustani ja oletti minun olevan muslimi nimeni perusteella, vaikka näin en ole antanut koskaan ymmärtää.

On mahdotonta tietää, miksi poika käytti kohdallani termiä "Hadji". Se saattoi olla keino samaistua minuun ja luoda samankaltaisuutta meidän välillemme puheen keinoin. Vaikka kyseinen tilanne ei varsinaisesti liittynyt viralliseen haastatteluun, tämä oli mielestäni hyvä esimerkki siitä, miten erilaiset taustat vieläkin nousevat esiin koulumaailmassa. Ainakin kyseisessä koulussa. Vaikka kommentti oli lyhyt, sen voidaan sanoa tekevän eroa "meidän" ja "heidän" välillä. Kommentillaan poika liitti minut "meihin" muslimeihin ja teki eroa "heihin" ei-muslimeihin. Tämä saattoi olla pojalle voimaannuttavaa, mutta paras mahdollinen tilanne olisi mielestäni se, ettei tämänkaltaista eron luomista tapahtuisi varsinkaan koulumaailmassa. Mikäli poika koki voimaannuttavaa tunnetta tästä, voidaan olettaa pojan kokeneen vastakkaista negatiivista tunnetta samankaltaisessa tilanteessa aikaisemmin, hänen ollessaan se kohde, johon ollaan tehty eroa. Jatkoimme vielä erilaisuuden teeman ympärillä ja kysyin asiaa hieman eri muodossa, tästä syntynyt keskustelu oppilaiden välillä oli esimerkki kategorisoinnista puheessa.

*"Tuleeks se sit millää tavalla esiin, että jollaki on vaikka vanhemmat tai isovanhemmat muuttanu jostain muusta maasta tai sitte et jollaki olis vaikka eri uskonto?" (A)*

*"Ei." (R3T2)*

*"Ei." (R3T1)*

*"Tai no se tulee vaa sillee, ei niinku mitenkää pahalla tai sillee..." (R3T2)*

*"Meillä se on vaa sillee, että meil ei kiusata, siitä saatetaa ehkä kiusaa muilla luokilla. Meil vaa puhutaa niinku mielenkiinnosta tai esim mäki oon kysyny monelta niinku, että miks te niinku paastotte? Koska mä en tiedä sit et miks paastoo tai miks ei syö sianlihaa?" (R3T1)*

*"Mutta sitte!" (R3T1)*

*"Mut se on vähä typerää jos kysyy vaik tost paastosta ni sit ne suuttuu siit ja huutaa et onks siin jotai väärää..." (R3P2)*

*"Nii!" (R3T2)*

*"Sit ne suuttuu siit ja sit ne rupee jotai..." (R3P2)*

*"Joku automaattinen reaktio siihen et ois niiku negatiivist et kysyy..." (R3T2)*

*"Mut siis niiku just esim ne jotkut saattaa olla sillee negatiivisesti et miks sä syöt sianlihaa." (R3T1)*

*"Tai sit just ku yks tyyppi oli yhelle niille sillee negatiivisel äänensävyllä et miks sä paastoot, et jos sä paastoot ni mä esittelen ruoalla." (R3T3)*

*"Nii, sillee niiku häiritää sillä et mä syön ruokaa." (R3T1)*

*"Nii..." (R3T2)*

Tässä tekstikatkelmassa nousee jälleen esiin se, että haastateltavat tiedostavat maa-hanmuuttajataustaisten kokevan syrjintää jossakin määrin. Haastateltava toteaa, ettei heidän luokallaan tapahdu kiusaamista, jonka aiheena olisi erilaiset taustat. Haastateltava kuitenkin huomauttaa, että muilla luokilla sitä saattaisi tapahtua. Vaikka haastateltavat sanovat, ettei erilaiset taustat nouse esiin heidän koulussaan, heidän puheestaan

voidaan olettaa kuitenkin, että erilaiset taustat saattavat nousta esiin joissakin tilanteissa.

Haastateltavat myös nimeävät tässä tekstikatkelmassa arkipäiväisen tilanteen monikulttuurisessa koulussa, jossa nousee esiin oppilaiden erilaiset uskonnolliset taustat. Haastateltavan mukaan keskustelua on syntynyt paastosta ja sianlihasta. Haastateltavien mukaan näistä aiheista keskusteleminen ei ole kuitenkaan helppoa ja saattaa synnyttää pahimmillaan konfliktitilanteita. Tämä katkelma on myös oiva esimerkki siitä, miten arkikielisessä puheessa luodaan eroa ihmisryhmien välillä. Esimerkiksi haastateltava poika laittaa kaikki muslimit yhteen yhtenäiseen ryhmään sanoamalla ”ne suuttuu ja huutaa...”. Ensinnäkin sanoamalla ”ne” otetaan etäisyyttä ja tehdään eroa itsen ja ”heidän” välille. Toiseksi oletetaan, että ”ne”, eli siis muslimit tässä tapauksessa olisi jokin homogeeninen ryhmä. Kolmanneksi tämä virke viittaa siihen, että haastateltavan mielestä kaikki muslimit suhtautuisivat jotenkin vihamielisesti, mikäli heiltä kysyisi jotain uskontoon liittyvää. Haastateltavien puheessa kuitenkin tämänkaltaisen toiminta on molempipuoleista koulun ruokalassa. Ne, jotka paastoavat voivat kokea kiusaamista paastoamisen vuoksi, mutta myös ne jotka, syövät sianlihaa, voivat kokea kiusaamista sianlihan syömisestä. Oli erittäin mielenkiintoista, että näinkin arkinen asia voi synnyttää konfliktitilanteita koulumaailmassa. Keskustelu jatkui vielä saman aiheen ympärillä ja monet haastateltavat kuitenkin puhuivat positiivisesti paastoamisesta, näistä pienistä konflikteista huolimatta.

*”Mun mielest se on kyl aika siistii et sä pystyt olla syömättä niinku jonkun kuukauden ajan.” (R3P2)*

Kysyin haastateltavilta vaikuttavatko erilaiset taustat kaverisuhteiden muodostumiseen heidän koulussaan. Kaikki haastateltavat kolmessa eri ryhmässä oli yksimielisiä siitä, että erilaiset taustat eivät vaikuta kaverisuhteiden muodostumiseen. Tämän keskustelun aikana nousi kuitenkin esiin mielenkiintoinen seikka ja osittain surullinen, joka sai ainakin itseni hiljaiseksi haastattelun aikana. Kysyin asiasta jatko kysymyksiä, mutta haastateltavat sanoivat etteivät muista tapahtuneesta paljoa, sillä siitä oli kulunut kaksi vuotta.

*”Okei... No entäs kaverisuhteiden kannalta, onks sillä mitään merkitystä?” (A)*

*”Ei.” (R3T1)*

*”Ei.” (R3P2)*

*”Koko luokka on lähes mun kavereita... Ei mul oo niinku parasta kaverii et mul on monta parasta kaverii.” (R3T1)*

*”Mä muistan ku aina kolmosella kaikki kysy et kuka on sun paras kaveri.” (R3P2)*

*"Ei siin oo niinku mitää järkee luetella..." (R3T2)*

*"Mä muistan ku me tehtii niit kaveriprosentti juttui, niit listoi." (R3T1)*

*"Ainii joo!" (R3P2)*

*"Et laitettii nimi ja sit prosentti et kuinka hyvä kaveri on." (R3T1)*

*"Joo mäki laitoin niit!" (R3T3)*

*"Se oli ihan... ja sillei kaikilla tummaihoisil oli nolla prosenttii tai sillee et miinus miljoona..." (R3T1)*

*"Hirveetä..." (R3T2)*

*"Ni se oli vähä sellasta... mulla oli kaikilla just joku viiskyt prossaa ja sit joillain muilla vähän enemmän..." (R3T1)*

*"Joo mäki taisin tehdä sellasen, mut mä en kyl laittanu mitää semmosta..." (R3T2)*

Tämä tekstikatkkelma noudattaa samanlaista kaavaa kuin aikaisemmatkin. Ensiksi haastateltavat vastaavat kielteisesti kysymykseeni, myöhemmin nousee esiin jotakin, mikä on hieman ristiriidassa haastateltavien vastauksen kanssa. Tämän jälkeen haastateltavat toteavat, miten kauhea kyseinen asia oli ja painottavat sitä, etteivät he itse ole olleet mukana tämänkaltaisessa toiminnassa. Kyseinen esimerkki ei kuitenkaan tarkoita, että haastateltavien vastaukseen ei voisi luottaa. Haastateltavien puheen perusteella kyseessä voi olla yksittäistapaus. Haastateltavan mukaan kuitenkin kaikilla kyseisen luokan tummaihoisilla oli nolla prosenttia. Tämän perusteella voidaan olettaa, että erilaiset taustat eivät vaikuta haastateltavien kaverisuhteisiin, mutta ne selkeästi vaikuttavat joidenkin muiden kohdalla.

Olisi mielenkiintoista kysyä kyseiseltä opettajalta, millaisin motiivein ja tarkoituksin tätä toimintaa toteutettiin. En lähde kuitenkaan arvostelemaan kyseistä opettajaa. Kyseinen esimerkki on käytännössä jopa rasistinen. Haastatteluiden aikaan luokalla oli neljä tummaihoista oppilasta, jotka sen hetkisen luokanopettajan mukaan olivat olleet samalla luokalla myös kolmannella. Muutkin ryhmät sanoivat, ettei erilaiset taustat vaikuttaisi kaverisuhteiden muodostumiseen, uskon kuitenkin, että näillä kyseisillä oppilailla, jotka saivat nolla prosenttia kukin voisi olla hieman erilainen näkemys asiasta. Aikaisempien tutkimusten mukaan ollaan saatu Suomessakin tuloksia, joiden mukaan kulttuurinen tausta voi vaikuttaa kaverisuhteiden muodostumiseen. Säävälän (2012, 42) tutkimuksessa havaittiin, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat leikkivät välitunnilla erillään valtaväestöön kuuluvista oppilaista. Mielenkiintoista on myös, miten haastateltavien näkemyksen mukaan tämä esimerkki ei vaikuta heidän mielipiteisiin siitä, vaikuttavatko taustat kaverisuhteiden muodostumiseen. Ehkä kyseisellä hetkellä luokassa oli menoiltaan jokin isompi draama, joka vaikutti näihin "kaveriprosentteihin". Mielestäni tämä on kuitenkin selkeä esimerkki siitä, että suomalaisessa koulumaailmassa voi esiintyä rasismia. Positiivista kuitenkin on, että haastateltavat uskalsivat puhua näin avoimesti



näin vaikeasta asiasta ja he myös tiedostavat, että koulussakin ihmiset voivat kokea syrjintää esimerkiksi ihonvärin perusteella. Positiivista oli myös haastateltavien tuomitseva suhtautuminen kyseiseen aiheeseen.

## 7.2. Konfliktit monikulttuurisessa ympäristössä

Haastateltavat kertoivat monista erilaisista konflikteista haastatteluiden aikana. Yllättävää oli, kuinka moni näistä meni jopa tappeluksi asti. Yleisempiä syitä näiden konfliktien taustalla oli haastateltavien mukaan uskonto ja ihonväri. Tosin pyysin haastateltavia kertomaan nimenomaan konflikteista, jotka liittyivät jollakin tapaa erilaisuuteen. Näissäkin narratiiveissa haastateltavat etäännyttivät itsensä aiheesta. He kuitenkin tuomitsivat kaikki nämä konfliktit, vaikka muutama poika saattoikin naurahtaa keskusteluiden aikana. Haastateltavien kertomuksista on vaikea päätellä olivatko erilaiset taustat päällimmäinen syy konfliktiin, vai oliko konfliktin osallisten välillä tapahtunut jo jotain ennen kyseistä konfliktia. Saattaa olla, että joissakin tapauksissa oli tapahtunut jo aikaisemmin jotain ja sitten tuohtuneena ollaan sanottu jotain, minkä tiedetään loukkaavan toista osapuolta. Esimerkiksi kommentoitu uskontoa tai ihonväriä. Jotkut haastateltavat eivät oikeen jaksaneet keskustella näistä konflikteista. Heidän mukaan tämänkaltaisia konflikteja tapahtuu heidän koulussaan usein ja tästä syystä he ovat myös keskustelleet tästä aiheesta useaan otteeseen.

*"No tuntuuks teist et teiän koulussa jotenkin nostettais esiin se et millaiset taustat jollakin on?" (A)*

*"Eiii..." (R1T1)*

*"Ei." (R1T2)*

*"Ai niinku uskonto vaik?" (R1P1)*

*"Nii, vaikka uskonto esimerkiksi." (A)*

*"Eii... no joskus on tullu jotain sillein et on haukuttu toisen uskontoo ja sit on tullu joku tappelu, mut se on tosi harvoin tai siis jossain muus luokas..." (R1P1)*

*"Aa, et ei teiän luokassa? Tiiättekte tosta tapauksesta enempää?" (A)*

*"Mmm... ei oikee paitsi se et se oli iha vähä aika sit." (R1P1)*

*"Okei, se toinen tyyppi on sit ilmeisesti loukkaantunu niistä kommentaista aika pahasti?" (A)*

*"Tai siis se ketä haukku ni sit sitä ruvettii hakkaa." (R1P1)*

*"Kuulostaa todella ikävältä." (A)*

*...Pitkä hiljaisuus...*

*"Onks tää teiän mielestä tylsä keskustelun aihe?" (A)*

*"Ei, tää on vaa sillee et me käydää tätä aika paljo..." (R1P1)*

*"Okei, no mites tää tilanne sit loppu?" (A)*

*"No silt yhelt vuos verta päästä ja sit se meni terkkarille." (R1P1)*

*"Okei se on siis ollu noinkin paha, millä luokalle ne oli?" (A)*

*"Kutosella." (R1P1)*

*"Ja vitosella." (R1T3)*

*"Miltä teistä tuntui kun kuulitte tästä tilanteesta ja siitä, mistä se oli lähtenyt? Heräsikö mitään tunteita?" (A)*

*"Lapselliselta." (R1T1)*

*"Sillee et ei saa haukkuu kenenkää uskontoo mut ei saa sitte käydä käsikskää." (R1P1)*

*"Nii et ois voinu käydä sillee kysyy että niinku miks sä haukuit... öö niinku... toiste uskontoo tai sillee." (R1T3)*

On yllättävää, että koulumaailmassa uskonto voi saada aikaan näinkin verisen konfliktin. Emme voi kuitenkaan tietää, mitä osallisten välillä oli tapahtunut ennen kyseistä konfliktia. Tosin tämä ei ollut ainut uskontoon liittyvä konflikti, josta haastateltavat kertoivat. Mielenkiintoista on myös kuinka, kaksi ensimmäistä vastaavat, ettei heidän kouluunsa nosteta erilaisia taustoja esille, kun taas kyseinen poika jostain syystä kysyy: "Ai niinku uskonto vaik?". Tämä puoltaa näkemystä, jonka mukaan kokemukset syrjinnästä ovat hyvin yksilöllisiä. Myös tästä tekstikatkelmasta nousee esiin se, miten haastateltavat etäännyttävät itsensä näistä konflikteista toteamalla ettei tällaista tapahdu heidän luokallaan. Haastateltavat siis tiedostavat, miten negatiivinen asia on kyseessä ja kokevat tarpeelliseksi puheessaan osoittaa, ettei heillä ole mitään osuutta tällaisissa asioissa.

Ensimmäisen ja toisen ryhmän haastateltavat olivat vähäsanaisempia kolmannen ryhmän haastateltaviin verrattuna. Minun oli huomattavasti vaikeampi saada mitään irti kahdesta ensimmäisestä ryhmästä. Ensimmäinen ryhmä ilmaisi keskustelun olevan tylsä, sillä he ovat keskustelleet asiasta usein. Toinen ryhmä perusteli vähäsanaisuuttaan äänittämällä kun taas kolmas ryhmä ei maininnut kumpaakaan näistä.

*...Ääntelyä ja nauramista...*

*"Mitä teille tulee mieleen sanasta syrjintä?" (A)*

*"Mikä?!" (R2P1)*

*"Syrjintä." (A)*

*"Kukaa ei halua puhua ku tää äänitetää..." (R2P1)*

*...Naurua...*

*"Kuten jo aiemmin sanoin, teidän ei tarvitse huolehtia siitä. Nämä keskustelut jäävät pelkästään minulle itselleni, eikä tässä keskustelussa ole oikeita tai väärä vastauksia." (A)*

*...Pitkä hiljaisuus...*

Tämän ryhmän haastateltavien välille oli vaikeampaa luoda keskustelua, joten ajattelin kysyä heiltä, mikäli he tietäisivät enemmän ensimmäisen ryhmän mainitsemasta tappe-  
lusta.

*"No jos te ette oo ite nähny mitään syrjinnän kaltaista, ni oottekste kuullu tai onks joku toinen teidän koulun oppilas kertonu teille jostain tilanteesta? (A)*

*...Pitkä hiljaisuus...*

*"Ei." (R2P2)*

*"Edellinen ryhmä kertoi mulle jostakin tappelusta, mikä täällä koulussa oli hetken aikaa sitten." (A)*

*"No niitä nyt on joka päivä!" (R2P2)*

*"Joka päivä?" (A)*

*"Lähes joka päivä... no ainaki joka viikko!" (R2P1)*

Olin yllättynyt tästä vastauksesta. Positiivista oli kuitenkin, että sain ryhmän haastateltavat keskustelemaan. Huolestuttavaa on, mikäli näillä kahdella pojalla on oikeasti sellainen olo, että heidän koulussaan on näinkin usein tappeluita. Voi olla, että tämä on vain näiden poikien näkemys, mutta muissakin ryhmissä mainittiin tappeluiden olevan yleisiä heidän koulussaan. Seuraavaksi oli selvitettävä, mistä nämä tappelut johtuvat haastateltavien mielestä. Aineisto ei suoraan viitannut siihen, että monikulttuurisuus aiheuttaisi näitä tappeluita. Haastateltavien mukaan kuitenkin jotkut tappelut olivat läheneet siitä, että oppilailla on erilaiset taustat, jotka sitten vedetään mukaan konflikteihin, joissakin tapauksissa. Konfliktien määrä on myös huolestuttavaa, sillä Raatikaisen (2011, 17) mukaan konfliktisuhteet voivat olla lapselle vahingollisia, sillä ne tuovat mukanaan pitkäaikaisia ja negatiivisia vaikutuksia tulevaisuuden kannalta. Nämä vaikutukset voivat tulla aikuisiässä esiin esimerkiksi työttömyysriskinä tai mielenterveysongelmina.

*"Joka viikko? Okei, no mistä ne on yleensä lähteny teidän mielestä?" (A)*

*"No yks tyyppi on sanonu jollekki tyypille, että tää tyttö on tupakoinu ja sitte juo kaljaa ni sit se tyttö suuttu ja se meni tappelee niidenkaa." (R2T2)*

*"No yks biiffi alko kerran ku öö... siin oli kaks tyyppii ja toinen oli muslimi ja toinen ei, ni sit ne ymmärs väärin ku se toinen, se joka oli kristitty se sano et sen kaveri oli haukkunu niinku islamin uskontoo ni sit ne ymmärs sen väärin ja oli luullu et se haukku niitten uskontoo. Ni sit sinne tuli niinku kaikki melkee islaminuskonnost vetää jotai bitchslappei sille." (R2P2)*

*"Tieskö kaikki muutkin tästä?" (A)*

*... yhteen ääneen "Joo"...*

*"No minkälaisia ajatuksia se teissä herätti kun kuulitte tästä?" (A)*

*"No mun mielest se on tosi huono, koska tuol on ihmisii vaik ketkä tuijottaa ja nauraa ku kaks ihmistä vaa tappelee..." (R2T2)*

*"Kaikki ne tappelut alkaa jostain pienistä erimielisyyksistä ja jostain väärinkäsityksistä." (R2P1)*

*"Ja sit niist tulee hirveen isoi." (R2T1)*

*"Mmm..." (R2P1)*

*"Ja eilen tuli muuten yks tappelu ku yks toinen tyyppi tuli meiän koulun pihalle välkällä se oli en muista mist koulust se oli yks B... (Aasialainen nimi) ja se astu yhen eiku A... (Arabialainen nimi) astu sen B... kenkien päälle ku ne pelas futist tuol kentällä sitte öö se jotenki suuttu se B... sitte ne niinku tuli sillei iha vierekkäi sit ne alko tönii toisii ja sitte B... sano A... somaliks tai jotain sellaista ja sit siit alko taas nyrkkitappelu ja ku se oli ohi se B... voitti ja se lähti vaa juoksee, ku se ei ollu täs koulus." (R2P2)*

Haastateltavien mukaan konfliktit eivät siis johdu erilaisista taustoista, vaan enemmänkin erimielisyyksistä ja jonkinlaisista väärinkäsityksistä. Kuitenkin jossain vaiheessa konfliktia saattaa nousta esiin osallisten erilaiset taustat. Myös toisen ryhmän kaikki haastateltavat suhtautuivat negatiivisesti näihin tappeluihin, joista he keskustelivat. Toisen ryhmän haastateltavat olivat myös muiden haastateltavien kanssa samaa mieltä siitä, ettei heidän koulussaan ole väliä erilaisilla taustoilla kaverisuhteiden kannalta. Pojan kertomasta "Biiffistä" voidaan kuitenkin olettaa, että islaminuskonnon opetukseen osallistuvat pojat muodostavat jonkinlaisen ryhmän tässä koulussa. Tämän kertomuksen mukaan he ovat kokeneet jonkinlaisen hyökkäyksen heidän kollektiivista ryhmäidentiteettiänsä kohtaan, joka on johtanut siihen, että he ovat ryhmässä hyökänneet kyseisen henkilön kimppuun. Vaikka haastateltavien mielestä erilaiset taustat ei vaikuta kaverisuhteisiin koulussa. Mielestäni tämä esimerkki näyttää, että myös koulumaailmassa tietynlaiset ryhmät muodostuvat taustojen perusteella. Myöskin pojan puhe pitää sisällään olettamuksen siitä, että islaminuskonnon opetukseen osallistuvat pojat ovat jokin yhtenäinen ryhmä. Haastateltavat kuitenkin kertoivat myös monista muista konflikteista, joten monikulttuurisuuteen liittyvät konfliktit eivät missään nimessä ole pääosassa tässä koulussa, mutta aineiston perusteella voidaan sanoa, monikulttuurisuuden synnyttävät joitakin konflikteja tässä koulussa.

Myöskin kertomus jalkapallon pelaamisen aikana syntyneestä konfliktista on mielenkiintoinen. Osallisena oli kaksi poikaa, jotka molemmat kuuluvat vähemmistöryhmiin. Molemmat olivat siis maahanmuuttajataustaisia. Pojalla, joka oli tullut toisesta koulusta oli aasilaistaustainen nimi ja tämän koulun pojalla oli arabiankielinen nimi, hänellä on Somaliasta Suomeen muuttaneet vanhemmat. Ensinnäkin kyseinen konflikti osoittaa, ettei ole olemassa mitään kollektiivista ryhmää, johon maahanmuuttajat tai maahanmuuttajataustaiset kuuluisivat. Siitä huolimatta, että näin yleensä annetaan ymmärtää yleisessä julkisessa diskursissa. Toiseksi kyseinen konflikti osoittaa, että myöskin eri vähemmistöryhmiin kuuluvat henkilöt voivat olla ennakkoluuloisia, syrjiviä ja rasistisia muiden vähemmistöryhmien jäseniä kohtaan. Haukkumalla poikaa somaliksi, hän nosti itsensä puheen avulla haukkumisen kohteen yläpuolelle. Puheellaan hän korosti sitä, ettei kyseinen poika kuulu vallitsevaan valtaryhmään, siitä huolimatta, että hän itsekin kuului vähemmistöryhmään. Joidenkin tutkimuksien mukaan Somalialaistaustaisia ol-

laan pidetty Suomen syrjityimpänä vähemmistönä (Sotkasiira 2019, luku 7.1). Kyseinen konflikti puoltaa tätä näkemystä. Kysyin konflikteista, joissa nousisi esiin oppilaiden erilaiset taustat myös kolmannelta ryhmältä.

*"Varmaa..." (R3T3)*

*"Mä en tiää... No kyl sellasta on mut tosi harvoin..." (R3T2)*

*"No ainakaa meiän luokassa tai rinnakkaisluokissa ei oo ollu." (R3P1)*

*"No mut muistatsä sen jonku tappelun siel kentällä?!" (R3T2)*

*"Aa joo joo!" (R3T1)*

*"Aa nii!" (R3P2)*

*"Nii!" (R3T2)*

*"Ne... Ne oli kutosia eri luokilta. Ni yksi vaaleeihonen sanoi tota tummaihoiselle..." (R3T1)*

*"Mitä se sano?" (R3T2)*

*"No, että jotain haukku sen maata... tai sillee ja sit se suuttu ja hyökkäs... Tai no se ei eka kai suuttunu, mut sit se just haukku lisää ja sit se suuttu ja sit kaikki sen kaverit hyökkäs sen kimp-puu ja sit siin oli niinku ihan kunnon tappelu." (R3T1)*

Jälleen haastateltavien puheen perusteella voidaan olettaa, etteivät erilaiset taustat nouse liiemmin esiin konflikteissa. Kuitenkin kaikilla haastateltavilla oli jonkinlainen kokemus tai he olivat kuulleet jostakin konfliktista, missä nousi esiin oppilaiden erilaiset taustat. Tässä esimerkissä vähemmistöryhmään kuuluvaa henkilöä ollaan haukuttu hänen ihonvärinsä perusteella. Vaikka haastateltava totesi, että hänen "maataan" haukuttiin, voidaan olettaa kommenttien liittyneen juurikin hänen ihonväriinsä ja mahdollisesti erilaiseen kulttuuristaan. Väkivalta on ehdottomasti tuomittava teko, mutta tutkimukseni kannalta olennaista on myös pohtia, millainen kokemus tämä on ollut sille henkilölle, ketä ollaan haukuttu. Teoriaosuuden perusteella voidaan olettaa tummaihoisen henkilön kokeneen toiseutta kyseisessä tilanteessa. Tällaiset kokemukset voivat myös vahvistaa sitä tunnetta, että kyseinen henkilö ei välttämättä koe kuuluvansa suomalaiseen yhteiskuntaan. Oikeastaan tarkemmin ei koe kuuluvansa valtaväestöön, silloin kun valtaväestöön kuuluva vaaleaihoinen henkilö luo eroa heidän välilleen ihonvärin perusteella. Palaan tähän asiaan vielä toisessa osiossa, jossa keskityn tarkemmin rasismiin monikulttuurisessa kouluympäristössä.

### 7.3. Oppilaiden toiminta konfliktitilanteissa

Konfliktien luonteen ja oppilaiden konflikteihin suhtautumisen lisäksi tutkimukseni kannalta olennaista oli, miten oppilaat toimivat tällaisissa tilanteissa. Vaikka jotkin haastateltavat kertoivat, että menisivät kyllä väliin, mikäli näkisivät syrjintää ja kiusaamista, olivat aineiston perusteella oppilaiden keinot konfliktitilanteissa hyvin rajalliset. Oppilaiden tärkein keino vaikuttaa näihin konflikteihin oli opettajalle kertominen. Koulumaailman kannalta on positiivista, että ainakin näillä haastateltavilla oli sellainen olo, että opettaja pystyy ratkaista tällaiset konfliktit. Tämä myös osoittaa sen, että oppilailta löytyy luottoa opettajia kohtaan, mitä voidaan pitää todella tärkeänä koulun toiminnan kannalta. Eli siis siitä huolimatta, että jotkut haastateltavat kokevat, että heidän koulussaan on useasti tappeluita ja muita konflikteja, voidaan olettaa, että tässä koulussa on ammattitaitoinen henkilökunta, jolla on keinot näiden konfliktien ratkaisemiseen ja selvittämiseen.

*"Nii et ois voinu käydä sillee kysyy että niinku miks sä haukuit... öö niiku... toiste uskontoo tai sillee... et ei noin voi sanoo" (R1T3)*

*"Ajattelin aluks et menisin sanoo sit mä vaa okei ehkä mä lähen tästä, mut siihen tuli ope kuitenkin" (R3T1)*

*"Kerran ykkösluokkalaisel, se oli ehkä viime vuonna, ni sil oli jotenki semmoset oudot sormet ni sitte jotkut haukku sitä ja sit ne niinku jätti sen ulkopuolelle. Se oli aika tota... (R3P1)*

*"Miks sä et menny siihen?" (R3T1)*

*"Mä kyl sanoin niille mut ne vaa ignooras mut... Mä kyl sanoin niille et älkää haukkuko mut sit ne ignooras ne ykkösluokkalaiset sit mä vaa lähin kotii." (R3P1)*

Aikaisemmin haastateltavat painottivat, etteivät ikinä itse osallistunut minkäänlaiseen syrjintään. Mielestäni tässä on samanlainen efekti. Kuten haastateltavat sanoivat, ovat he keskustelleet syrjintään ja kiusaamiseen liittyvistä asioista useaan otteeseen. Voidaan siis olettaa, että opettaja on kertonut heille, miten tällaisissa tilanteissa olisi hyvä toimia. Mielestäni näistä vastauksista heijastuu läpi ne ohjeet, joita oppilaille ollaan kerrottu, kun he ovat keskustelleet kiusaamisesta ja syrjinnästä. Ymmärrän myös oman läsnäolon haastattelutilanteessa vaikuttavan jollakin tapaa haastateltavien vastauksiin. Olen ollut sijaisena kyseisessä luokassa monta kertaa, joten voi olla, että haastateltavat näkivät minut osittain auktoriteettina ja heitä vanhempana henkilönä. Toisin sanoen haastateltavat saattoivat kokea tarpeelliseksi todistaa, että he osaavat toimia oikein tällaisissa tilanteissa. Tästä huolimatta kommentaista myös ilmenee, että loppujen lopuksi oppilaiden vaikuttaminen käynnissä oleviin konflikteihin tuntuu jopa mahdottomal-

ta. Haastateltavat ovat pysähtyneet hetkeksi seuraamaan tilannetta ja pohtineet omia keinoja konfliktin ratkaisemiseen. Tämän jälkeen he ovat voineet kommentoida jotain tuloksetta ja ovat poistuneet tilanteesta tai odottaneet opettajan saapumista paikalle. Myös Ahon (1998, 315) toteuttamassa tutkimuksessa oppilailla oli rajalliset keinot ja toimintamallit konfliktitilanteissa.

*"Kyl mä niinku jos mä näkisin välkäl et jotai niinku oikeesti kiusataa pahasti ni kyl mä menisin siihen" (R3T1)*

*"Nii!" (R3T3)*

*"Mut siihen ei oikeesti uskalla mennä välii ku ne käyttää niitä nyrkkejä... mut onneks siihen tuli ope!" (R3T1)*

Haastateltavien puhuessa tappelusta, joka oli ollut koulun kentällä ovat haastateltavat sitä mieltä, että he kyllä menisivät riidan väliin, mikäli he sellaisen näkisivät. Nopeasti kuitenkin haastateltava muisti omat kokemuksensa tappelun näkemisestä. Mikäli konflikti on eskaloitunut tappeluksi asti, silloin muiden oppilaiden keinot pysäyttää konflikti ovat olemattomat. Tällöin konfliktin loppumiseen tarvitaan paikalle opettaja tai joku muu koulun henkilökunnan jäsen. Haastateltavien puheesta paistaa läpi käsitys, jonka mukaan kiusaamisen sivusta seuraajan rooli on miltein yhtä paha kuin itse kiusaajan. Haastateltavien puheen mukaan kuitenkin joissakin konflikteissa sivusta seuraajan on miltei mahdotonta pysäyttää riitaa. Tällöin siis ei voida syyllistää sivusta seuraajaa. Tällaisten konfliktien kannalta on kuitenkin valitettavaa, ettei opettajan valvova silmä ulotu kaikkialle. Haastateltavat painottivatkin sitä, että tällaiset konfliktit yleensä alkavat silloin kun opettaja ei ole tilanteessa paikalle.

*"Mut sit välil kyl ne eka leikkittappelee, mut sit siit tulee yhtäkkii oikee tappelu..." (R3T1)*

*"Varsinki poikien pukkaris, ku kukaa muu ei oo siel..." (R3P2)*

Tarkoituksena oli myös tutkia, miten oppilaat toimivat konfliktitilanteissa silloin kun he ovat itse kiusaamisen kohteena. Vain yksi haastateltavista oli joutunut kiusaamisen kohteeksi tai ehkä hän oli ainut joka uskalsi siitä kertoa. Tämä tapaus ei kuitenkaan liittynyt monikulttuurisuuteen. Tutkimukseni kannalta onkin erittäin valitettavaa, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat luokassa eivät saaneet vanhemmiltaan lupaa osallistua tutkimukseen.

*"Mä oon muuten aina halunnu tietää onks sua kiusattu sun ärräviasta?" (R3T1)*

*"On tai siis... Ei meidän luokalla, mut kyl jotkut on joskus." (R3P2)*

*"No eiks ne yhet oo joskus sillee ärrrrrr?" (R3T1)*

*"Joo. Just kaikil on sillee et jos ne ei pysty sanoo mitää muut ni ne dissaa siitä, mut mä oon tottunu siihen."* (R3P2)

*"Ei siihen sais tottuu!"* (R3T1)

*"Nii!"* (R3T2)

*"Mä oon tottunu siihen, mä vaan ignooraan ne ihmiset."* (R3P2)

*"Joo se on hyvä toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos"* (R3T1)

*"Mä oon kuitenkin jo viis vuotta kuunnellu sitä ni..."* (R3P2)

Puhuimme haastateltavien kanssa kiusaamisesta ja kysyin heiltä oliko kukaan heistä kiusannut tai joutunut kiusatuksi. Haastateltavat totesivat, ettei kukaan heistä ollut kohdannut kiusaamista koulussa. Tätä voidaan pitää hyvin positiivisena ja jopa yllättävänä, sillä haastatteluiden aikana haastateltavat kertoivat monista konflikteista ja jopa totesivat niiden olevan yleisiä. Tekstikatkelman perusteella voidaan olettaa haastateltavien luokassa olevan hyvä ryhmähenki, sillä kyseinen tyttö uskalsi kysyä suoraan pojalta, oliko häntä kiusattu hänen puheviastaan. Tästä syntynyt keskustelu olisi voinut ajautua väärille raiteille, mutta se olikin erittäin positiivinen keskustelu, mikä puoltaa hyvän ryhmähengen argumenttia. Mielenkiintoista oli kuitenkin jälleen huomata haastateltavan tarve puolustaa omaa luokkaansa. Hän totesi, ettei häntä ole kiusattu heidän luokallaan. Tyttö kuitenkin kysyi eikö ne yhet kiusaa, joilla hän viittasi heidän luokan muuttamaan oppilaaseen ja tähän poika vastasi myöntävästi. Tässä nousee jälleen esiin ryhmäidentiteetti. Hyökkäys pojan ryhmää kohtaan on myös hyökkäys häntä itseään kohtaan. Yleensä yksilöt eivät halua myöntää heidän ryhmässään olevan jotakin negatiivista, sillä silloin koetaan, että myös itsessä olisi jotakin negatiivista. Yksilöt haluavat siis näyttää positiivisessa valossa ryhmän, johon he kuuluvat. Tätä voidaan pitää syynä sille, miksi haastateltavat painottavat useasti haastattelun aikana, ettei tällaista tapahtu heidän luokassaan kertoessaan esimerkiksi heidän koulussa tapahtuneista konflikteista.

Poika kertoi, että hän on vuosien saatossa jo tottunut siihen, että häntä kiusataan hänen puheviastaan. Haastateltavat ovat kuitenkin yksimielisiä siitä, ettei kiusaamiseen saisi ikinä tottua. Tässä esimerkissä nousee jälleen esiin se, että kyseiset haastateltavat ovat useaan otteeseen keskustelleet esimerkiksi kiusaamisesta. Pojan toimintamalli on selkeä, hän ignoora kiusaajat. Muut haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että tämä on hyvä keino välttää konfliktit. Haastateltavien mukaan kiusaajien kommentit tulisikin päästää toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Jo minun peruskouluaikoinani muistan kuinka opettajat neuvoivat toimimaan edellä mainitulla tavalla, mikäli joku haukkui. Toisin sanoen siis haastateltavien puheesta nousee esiin myös opettajan puhe.



## 7.4. Opettaja konfliktien keskellä

Kuten aikaisemmin jo totesin, konfliktien aikana oppilaat odottavat opettajan ratkaisevan konfliktin. Oppilaat selkeästi luottivat opettajaan auktoriteettina, joka kykenee selvittämään riidat ja lopettamaan kiusaamisen. Oppilaiden tärkein keino vaikuttaa kiusaamiseen ja konflikteihin oli asiasta kertominen opettajalle. Oppilailla oli siis selkeä luotto opettajiin ja heidän kykyihin konfliktien aikana. Haastateltavien puheessa kuitenkin nousi esiin esimerkki siitä, mitä pahimmilaan voi tapahtua, kun tätä luottamusta ei enää ole. Kuten edellä jo mainittiin, haastateltavat painottivat useasti puheessaan, ettei heidän luokassaan tapahdu syrjintää tai kiusaamista. Haastattelun myöhämmässä vaiheessa haastateltavat kuitenkin oma-aloitteisesti alkoivat muistella kahden vuoden takaista aikaa, jolloin heidän luokassaan oli vielä toinen luokanopettaja. Haastatteluiden toteuttamisen aikaan haastateltavat olivat siis kuudennella luokalla. Haastatteluiden aikaan heillä oli sama luokanopettaja kuin viidennellä luokalla. Kolmannella ja neljännellä luokalla heillä oli ollut toinen luokanopettaja, joka ei selkeästi ollut ansainnut oppilaiden luottamusta. Haastateltavat puhuivat tästä entisestä luokanopettajasta hyvin negatiiviseen sävyyn. Tässä vaiheessa myös selvisi, että heidän luokallaan oli ollut noina vuosina syrjintää ja kiusaamista, mutta haastateltavien mukaan se loppui luokanopettajan vaihduttua. Haastateltavat painottivat luokanopettajan vaihtumisen merkitystä konfliktien loppumiseen. Haastateltavien puheen perusteella entinen luokanopettaja ei kyennyt selvittämään konflikteja, joita heidän luokassaan oli ollut niihin aikoihin. Tämä edelleen korostaa opettajan merkitystä konfliktitilanteissa ja luokan yleisessä ilmapiirissä (Aho 1998, 316).

*"No mitä mä oon ollu sijaisena teiän luokassa ni must teiän luokassa on hyvä ryhmähenki vai koettekste niin?" (A)*

*"Joo." (R3T2)*

*"Joo!" (R3P2)*

*"Joo." (R3P1)*

*"Joo no meiän luokka on ollu ihan sama ykkösest asti... Tai sillee et välil on jotkut vaihtunu." (R3T1)*

*"Ainaki paljon parempi ku joskus ykkösel tai kakkosel..." (R3T2)*

*"Tai kolmosella ja nelosella!" (R3T1)*

*"Joo!" (R3T3)*

*"Silloin... Huh! Se oli kyllä hullu vuosi!" (R3P1)*

*"No se johtu kyllä vaa opesta pääosin! Sen takii kaikki vihas toisiaan ku ope..." (R3P2)*

*"Nii... Se johtu opesta." (R3T1)*

*"No joo!" (R3T2)*

*"Nii." (R3T1)*

*"Nii no se on totta." (R3P1)*

*"Ja sit J.... (jälkimmäinen luokanopettaja) tuli ja meiän luokasta tuli paljon parempi." (R3T1)*

Tästä tekstikatkelmasta nousee esiin, miten yksimielisiä haastateltavat ovat entisen luokanopettajan kompetenssista. Haastateltavien mukaan heidän luokallaan on nykyään hyvä ryhmähenki, joka johtuu uudesta luokanopettajasta, jonku saapumisen myötä heidän luokasta tuli paljon parempi haastateltavien sanojen mukaan. Koulun yhtenä tavoitteena on lapsien hyvinvoinnin kasvattaminen, jonka voidaan nähdä epäonnistuneen hetkellisesti kyseisessä luokassa (Raatikainen 2011, 10). Haastateltavilla on hyvin vahvat mielipiteet heidän entisestä luokanopettajasta. Haastateltavat nimeävät entisen luokanopettajan pääsyyksi heidän huonoon ryhmähenkeen ensimmäisinä kouluvuosina. Haastateltavat jopa sanovat entisen luokanopettajan aiheuttaneen vihaa oppilaiden välille. Ahon (1998, 317) mukaan opettajan tehtävänä on luoda luokkaan sellainen henkisesti turvallinen ilmapiiri, jossa kukin lapsi saa olla oma itsensä. Tässä esimerkissä nousee esiin ryhmäorientaation teoria (katso kohta 2.3.3). Sen sijaan, että ryhmä näkisi ongelman ryhmän sisällä, on helpompi syyttää jotakin ryhmän ulkopuolista toimijaa, jotta vältytään esimerkiksi ryhmän hajoamiselta. Ryhmällä tarkoitan tässä kohtaa kyseisen luokan oppilaita. Tässä vaiheessa entinen luokanopettaja on jo poistunut ryhmän toimintapiiristä, joten heidän on helppo syyttää häntä ryhmän negatiivisista piirteistä. Tällainen kokemus yleensä myös vahvistaa ryhmää.

*"Meil oli kolmosel ihan sikan kaikkii riitoi ja selvittelyi!" (R3T1)*

*"Se oli tosi huono vuos..." (R3P1)*

*"Nii oli!" (R3T3)*

*"Ja sit ku se ope ei hoitanu niit se pisti johonki vertaissovitteluu sit siellä kuitenkin ku se asia oli tapahtunu sit se oltii unohdettu. Sanottii vaa et ei oo enää mitää, pyydettii jotai anteeks sit lähettii, mut se tuli kuitenkin takas ku sitä ei koskaa hoidettu kunnolla, koska ope aina pisti sinne vertaissovitteluu ja neki on jotai vaa sillo oli kutosluokkalaisii ni ei nekää osannu tai tajunnu sitä et siin on viel..." (R3P2)*

*"Ei ollu sillee ketää ketä oltais tahallaan silleen niinku syrjitty vaan joku on niinku ärsyttäny ja sit sitä on alettu syrjii tai emmä osaa oikee selittää..." (R3T3)*

*"Sit siin oli ne hirveet riidat ku piti valita kahen puolen välillä... Sit mä jouduin aina sanoo et en mä oo kummankaa puolel, se oli ihan hirveetä... ja ku meiän ope ei osannu ikin selvittää niit ja se laitto ne ne vaa just johki tollasee vertaissovitteluu..." (R3P2)*

*"Nii siis meil oli riitoi melkei joka päivä!" (R3T2)*

*"Ihanku se ees ikin ties niistä, ku ei kukaa ikin kertonu sille, ku kaikki kerto niinku kaikille muille opeille." (R3P2)*

*"Nii suurimmaks osaks." (R3T2)*

*"Mut ku ne ei ollu meiän luokanopei ni ei ne voinu tehdä kauheest mitää." (R3P2)*

*"Se toi semmosta huonoa ilmapiiriä se ope." (R3T1)*

Haastateltavien puheesta nousee esiin, miten tärkeä rooli opettajalla on tällaisten konfliktien selvittämisessä. Oppilailla itsellään ei selkeästi ole keinoja konfliktien selvittämiseen, eivätkä he uskoneet edes vertaissovittelun toimivan. Vertaissovittelussa konfliktin osalliset menevät selvittämään tilannetta kahden vanhemman oppilaan kanssa, jotka eivät ole liittyneet kyseiseen konfliktiin. Haastateltavat eivät siis myöskään kokeneet, että toiset oppilaat pystyisivät auttamaan konfliktitilanteen purkamisessa. Haastateltavien puheessa myöskin korostuu miten tärkeä luokanopettajan ja oppilaiden välinen luottamussuhde on. Ilman tätä luottamusta opettaja näyttää menettävän merkityksensä auktoriteettina. (Raatikainen 2011, 19.) Tällöin haastateltavat joutuivat turvautumaan muihin opettajiin, mutta heidän toimintamahdollisuutensa olivat pienet, sillä he eivät olleet kyseisen luokan opettajia. Tilanne oli ajautunut niinkin vakavaksi, että oppilaat eivät enään edes kertoneet heidän luokanopettajalleen konflikteista, joita oli tapahtunut kun luokanopettaja ei ollut läsnä. Luokan sisäinen luottamus oli siis rikkoutunut, jolla voidaan nähdä olevan vaikutusta jopa oppimiseen, sillä koulussa luottamus helpottaa ongelmanratkaisua ja tukee oppimisprosessia (Raatikainen 2011, 63). Tilanne on ollut varmasti raskas luokan oppilaille, sillä haastateltavien mukaan viikon aikana saattoi tulla montakin konfliktia. Jotta tilanteesta saisi kokonaiskuvan, tulisi haastatella esimerkiksi henkilökuntaa, jotka ovat työskennelleet kyseisen opettajan kanssa. Se olisi kuitenkin ihan oma tutkimuksensa. Haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että ongelmat johtuivat juurikin tästä opettajasta. Haastateltavat totesivatkin, että kyseinen opettaja aiheutti huonoa ilmapiiriä heidän luokassaan. Sen lisäksi, että haastateltavat sanoivat ettei kyseinen luokanopettaja kyennyt selvittämään oppilaiden välisiä konflikteja heidän mukaansa kyseinen opettaja ei myöskään kyennyt opettamaan heille mitään. Tässä saattaa kuitenkin olla mukana hieman liioittelua. Suomalaisten tutkimusten mukaan oppilaiden mielestä hyvällä opettajalla tulisi olla hyvät keskustelu- ja vuorovaikutustaidot (Raatikainen 2011, 19). Myös tutkimukseni haastateltavat viittaavat tähän epäsuorasti.

*"Mut yhen jutun se osas ainoostaa opettaa, et me opittii ajaa pyörällä." (R3P2)*

*"Joo, mut ei se ikin mitään oikeesta elämästä tajunnu!" (R3T1)*

Kaiken kaikkiaan haastateltavilla oli hyvin negatiivinen kuva heidän entisestä luokanopettajasta. He syyttivätkin häntä heidän luokassaan olleista konflikteista ja vallinnees- ta huonosta ilmapiiristä. Mielenkiintoista oli, että nämä jopa syrjinnältä vaikuttavat konfliktitilanteet nousivat esiin vasta haastattelun lopussa. Toki haastatteluryhmissä saattoi olla mukana oppilaita, jotka olivat esimerkiksi olleet kiusaamisen kohteena tai itse kiusattuja, joten asiasta saattoi olla hieman vaikea keskustella. Haastattelun ede-

nessä keskustelu noudatti samaa kaavaa, entinen luokanopettaja oli haastateltavien mielestä syyllinen luokassa olleisiin konflikteihin.

*"J.... (nykyinen luokanopettaja) sano, että se ope oli sanonu J...lle, että tää on ihan hirvee luokka... ja sitte ku se tuli meiän luokkaa ni ei ollu enää mitää..." (R3T1)*

*"Mä oon kyllä viihtynyt hyvin teiän luokassa ku oon ollu sijaisena tässä kahen vuoden aikana, mutta mistä te sitte luulette et se johtu että teidän luokassa oli tollasia konflikteja?" (A)*

*"No koska se ope ei tehny yhtää mitää sen asian etee!" (R3P2)*

*"Nii ku jos tuli joku riita, ni sit siit tuli aina vaa isompi ku ei sitä ikin sillee kunnol selvitetty." (R3T3)*

*"Ja sit se meni siihen et jonkun oppilaan piti koittaa selvittää se..." (R3P2)*

*"Ja se kesti joku puolvuot eiks kestäny?" (R3T1)*

*"No kyllä se tais kestää koko vuoden." (R3P2)*

*"Nii aina oli jotain pient koko ajan." (R3T3)*

*"Nii." (R3T2)*

*"Ja siis yhes vaiheeshan ne yhet ei ees puhunu toisillee tyylii." (R3T1)*

*"Nii sitte siihen tuli vähä taukoo sillee et kaikki oli ihan kunnolla, mutta sit se taas jatku ja uudet henkilöt vaa tilalle..." (R3P2)*

Edelleen haastateltavat näkivät entisen luokanopettajan olevan tärkein tekijä varsinkin konfliktien jatkumisen kannalta, vaikka kysyin asiaa tällä kertaa hieman eri muodossa. Edelleen haastateltavat painottivat sitä, ettei edellinen luokanopettaja kyennyt selvittämään konflikteja tarpeeksi perusteellisesti, joten ne vaan jatkuivat. Tässä vaiheessa oppilaat koittivat ottaa omalle vastuulleen konfliktien selvittämisen, mutta kuten aiemmin todettu ovat oppilaiden keinot näiden konfliktien selvittämiseen hyvin rajalliset. Haastateltavien mukaan konfliktit eivät olleet kenenkään tiettyjen oppilaiden välisiä. Edellisen riidan lopettua syntyi uusia riita, jonka osalliset saattoivat olla eri henkilöt kuin aiemmassa riidassa. Tämä kommentti osoittaa sen minkä haastateltavat aiemmin sanoivat, eli heidän luokassaan vallitsi huono ilmapiiri, eikä konflikteissa ollut kyse pelkästään pienemmästä ryhmästä luokan sisällä. Haastateltavien mukaan konflikteja saattoi syntyä melkein keiden tahansa oppilaiden välille. Haastateltavat kuvailivat konflikteja erimielisyyksiksi joidenkin oppilaiden välillä. Halusin ymmärtää, mistä nämä erimielisyydet olivat alunperin lähtöisin. Joissakin haastateltavien kuvailemissa konflikteissa oli mukana selkeästi rasistista toimintaa tai kommentointia. Tarkastelen tätä tarkemmin seuraavassa osiossa.

## 7.5. Rasismi monikulttuurisessa ympäristössä

Ensimmäisessä ja toisessa haastattelu ryhmissä oli molemmissa yksi maahanmuuttajataustainen haastateltava. Uskon tämän vaikuttaneen siihen, ettei näissä ryhmissä puhuttu näistä konflikteista, joissa oli mukana selkeää syrjintää, joka pohjautui jopa ihonväriin. Näissä ryhmissä saattoi olla haastateltavana joku kiusaamisen uhri. Uskon sen vaikuttaneen siihen, miten haastateltavat puhuivat aiheesta. Kolmannessa ryhmässä oli kuitenkin vain kantaväestöön kuuluvia haastateltavia. He kertoivatkin minulle, että jopa heidän luokallaan jotkut maahanmuuttajataustaiset olivat kokeneet rasismia. Haastateltavat kuitenkin mainitsivat asiasta vasta haastattelun lopussa ja silloinkin keskustelu muuttui hieman vaikeammiksi ja salamyhkäiseksi, haastattelun alkuun verrattuna.

*"No mistä te luulette et se erimielisyys joidenkin oppilaiden välillä on sit alunperin lähtenyt?" (A)*

*"Noku se on niin pitkä tarina... Emmä muista..." (R3T1)*

*"No varmaa siitä et se oli vähä niiku semmosta et niiku kaikki oli niinku aluks kavereit sit mietittii esim sillee et jos se kaveri oli niinku väärässä ni sit ei halunnu olla niinku sillee et ois sitä kaverii vastaa mut sit... Se oli varmaa niinku tosi vaikeeta sanoo niiku kaverille et sä oot vääräs tai jotai..." (R3T2)*

*"Joo." (R3T1)*

*"Mut se mis vaihees minä ja N... tultii siihen oli silloin ku se eräs oppilas veti tota todella rasistisen kommentin siitä, että tota tummaihoiset ovat tuhmia." (R3P2)*

*"Eiku aa joo." (R3T2)*

*"Mut mä en siis muista hyvin, koska meistä kukaan ei oo ollu siin niinku pääosassa..." (R3T1)*

*"Noo... kyl S... oli yhes vaihees vähä..." (R3P2)*

*"No joo nii oli..." (R3T1)*

*"Sit mä vaa valitsin S... puolen, koska se toinen oli heittänyt sen rasistisen kommentin." (R3P2)*

*"Mä olin vaa se "No mä oon tässä välissä alkää musta välittäkö" tyyppi." (R3T1)*

*"Muistatko millainen se rasistinen kommentti oli?" (A)*

*"No siis just se et se sano tai se oli sillee et "jopa mun pikkuserkku, joka on poliisi ni seki..." koska se... niil oli jotai riitaa siel sit ku minä ja N... mentii sinne sit me kysyttii mitä tääl tapahtuu, sit ne vaa kerto siitä et se yks oli haukkunu jotai tummaihoisia, ni sit yhes vaiheessa se vielä lisäs siihe, että "jopa mun pikkuserkku se on poliisi sano, että tummaihoiset on paljon tuhmempia ku suomalais... niinku valkoihoiset." (R3P2)*

*"Joo tai siis nii mut pääosin ne riidat johtu niinku jostai syrjinnästä tai sitte erimielisyyksistä." (R3T2)*

*"Nii siis se toinen osapuoli oli just ulkomaalainen, ni varmaa siitä se johtu, koska se on sanon monta kertaa, että se on vähä sellane..." (R3T1)*

*"Nii nii! Sehän sano et just sen takii se haukku sitä... Nykyää se ei sillee enää nii paljo hauku." (R3P2)*

*"Ei ei, mutta se oli aina tummaihoisii vastaa ja A...lle (Somaliaalaistaustainen poika) se sano vaa sillee "hyiii" ja tollasii juttui." (R3T1)*

*"Nii." (R3P2)*

*"Mut se on niinku aina ollu tummaihoisii vastaa, et se on kyl sanonu niit kommenttei kyl muillek-ki." (R3T1)*

Ensinnäkin tekstikatkelma osoittaa, miten ajankohtaista vielä tänäkin päivänä on puhua rasismista koulumaailmassa. Kyseisen kertomuksen piirteitä voi aina tietysti kyseenalaistaa, esimerkiksi kertomuksen pikkuserkku poliisista. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tämä kyseinen henkilö käyttäytyi syrjivästi muitakin tummaihoisia kohtaan heidän koulussaan. Haastateltavien puhe osoittaa, että kouluissa, joissa on monikulttuurisia oppilaita voi tapahtua tällaisia tilanteita. Kuten aikaisemmin totesin kouluilla on siis vieläkin tehtävää kyseisen aiheen ympärille, jotta voisimme taata kaikille tasa-arvoisen ja syrjinnästä vapaan koulun. Haastateltavat tuomitsivat rasis-tisen käytöksen, sitä kuvailtiin hirveäksi, epäoikeudenmukaiseksi, kunniaa loukkaavaksi, eivätkä haastateltavat ymmärtäneet, miksi kukaan toimisi sillä tavalla. Haastateltavat tiedostivat, että heidän koulussaan on esiintynyt rasismia, mutta heillä oli jostakin syystä muodostunut sellainen kuva, että suhteessa muihin kouluihin tällaista tapahtuisi harvoin. Vaikka Suomi ei ole Euroopan rasistisimpia maita, esiintyy Suomessa rasismia uusimpienkin tutkimusten mukaan. Vuonna 2015 Suomessa toteutetun tutkimuksen mukaan vain alle puolet maahanmuuttajataustaisista oppilaista kokivat olevansa "suomalaisia". Tämä tulos vastaa muodostamaani hypoteesia siitä, millainen kulttuuri-identiteetti maahanmuuttajataustaisilla on Suomessa. Samaisen tutkimuksen mukaan noin neljännes peruskoulunsa loppupuolella olevista oppilaista oli kokenut syrjintää koulussa, taustasta riippumatta. Koulun ulkopuolella tapahtuneet syrjinnän ja rasismin kokemukset olivat kuitenkin yleisempiä niillä oppilailla, joilla oli maahanmuuttajatausta. (Zacheus ym. 2019, 87-88.)

*"No ei ainakaa niin paljoo ku joissai muis kouluis." (R2P1)*

*"Muis kouluis on aina poliisei." (R2T2)*

*"Okei, oottekste sit kuullu joiltain teiän kavereilta, jotka on muissa kouluissa vai?" (A)*

*"No siis jotkut koulut on sillei et niis on enemmän rasistista käytöstä ja sillei et niinku... (R2P1)*

Ylempänä oleva tekstikatkelma osoittaa sen valitettavan piirteen, että kouluilla on kuitenkin hyvin rajalliset keinot vaikuttaa tällaisiin ennakkoluuloihin ja stereotypioihin. Kuten Bar-Talin (1997) teoria ja malli osoittaa, yleensä tärkeimmät vaikuttajat ennakkoluulojen muodostumiseen ovat juurikin perhe- ja sukulaissuhteet. Kuten haastateltavat totesivat, rasis-tisen kommentin sanonut henkilö viittasi hänen pikkuserkkuunsa. Ensinnäkin kyseessä on sukulainen, johon yleensä luotetaan ja toiseksi hän on vielä poliisi,

joten kyseinen henkilö todennäköisesti pitää pikkuserkkuaan auktoriteettina ja luotettavana lähteenä. Ymmärrettävästi koululla on hyvin pieni mahdollisuus vaikuttaa tällaisiin mielipiteisiin. Kandidaatin tutkielmassani haastattelin henkilöitä, jotka olivat olleet peruskoulussa yli kymmenen vuotta sitten ja he kertoivat minulle vastaavanlaisista kokemuksista. Valitettavaa siis on, ettei tämä asia ole liiemmin muuttunut. Huolestuttavaa on myös, mikäli lapset elävät ympäristössä, jossa he esimerkiksi kuulevat rasisista puhetta. Lapset voivat omaksua tällaisia rasisisia ajattelutapoja ja uusintaa niitä myöhemmin aikuisiällä (Rastas 2007, 52).

Tämänkaltaiset kokemukset varmasti jättävät pysyvät arvet maahanmuuttajataustaiseen henkilöön, joka on joutunut kokemaan rasismia. Uskon tämän osaltaan selittävän, miksi haastateltavat kertoivat, että he olivat kohdanneet vihamielisiä vastauksia heidän kysyessään mielenkiinnosta ja pahaa tarkoittamatta maahanmuuttajataustaiselta henkilöltä hänen kulttuuristaan tai uskonnosta. Tällaiset kokemukset voivat saada aikaan sen, että kaikki kommentit, jotka yksilön hänen erilaisuuteen valtaväestöön nähden vaikuttavat vihamielisiltä. Oletuksena on myös aineiston perusteella, että tällaiset kokemukset rasismista vaikuttaa yksilöön siten, että hän saattaa alkaa myös itse pitää itseään erilaisena valtaväestöön nähden. Tämä johtaa siihen, että hakeudutaan ryhmiin, joissa on yksilöitä, jotka omaavat samankaltaisia piirteitä. Toisin sanoen siis mikäli kouluissa halutaan estää sellaisten ryhmien syntyminen, jotka perustuvat esimerkiksi johonkin uskontoon tai ihonväriin ja saavuttaa mahdollisimman tasa-arvoinen ympäristö, on koulujen kyettävä kitkemään tällaiset ennakkoluulot ja stereotypiat.

## 7.6. ”Se oli vaa läppää”

Haastateltavat kuvailivat heidän koulussaan olevan ”läppä” ongelma. Kyseessä on ilmiö, jossa sanotaan tai tehdään toiselle henkilölle jotakin loukkaavaa, mutta kun siihen lisätään perään ”läppä oli” oletetaan ettei henkilöllä ole oikeutta loukkaantua tai suuttua. Haastateltavat totesivat tämän vaikuttavan koulussa syntyviin konflikteihin. Ensinnäkin monet tilanteet alkavat täillaisella ”läpällä”, joka sitten kärjistyy kiivaaksi konfliktiksi jomman kumman osapuolen loukkaantuessa. Aho (1998, 310) painottaakin sitä, miten subjektiivinen kokemus kiusaaminen on ja miten epätasa-arvoinen valta-asema vallitsee kiusaajan ja kiusatun välillä. Toiseksi haastateltavat kertoivat, että konflikteihin on vaikea mennä väliin, sillä se näyttää ”läpältä” tai sitten osapuolet sanovat, että ”tää on vaa läppää”. Tämänkaltaiset konflikteja synnyttäneet tilanteet eivät myöskään välttämättä päädy opettajan tietoisuuteen. Juuri sen henkilön, jolla haastateltavien mukaan on keinot konfliktien ratkaisemiseen. Sillä loukatulle henkilölle toivotetaan, että ”se oli vaa läppää”, jolloin hän saattaa jättää asian kertomatta. Haastateltavien puheen perus-

teella sillä on merkitystä, kuka saa niin sanotusti ”heittää läppää”. Tässä on nimenomaan asian ongelmakohta, joku toinen saa vitsailla jonkun esimerkiksi monikulttuurisuudesta, mutta jossakin muussa kontekstissa asiasta saattaakin syntyä konflikti. Koulumaailman kannalta parasta siis olisi, että tällaisista ”läpistä” päästäisiin eroon, sillä haastateltavien puheen perusteella väärässä ajassa ja paikassa heitetty ”läppä” voikin muuttua jopa nyrkkiappeluksi. Varsinkin jos ”läpän heittää” joku yksilö, joka ei välttämättä kuulu tiettyyn ryhmään.

*”No mun kaveriporukois siit (erilaisuudesta) saatetaa heittää läppää mut vähä niinku semmost et ei kuitenkaa se ihminen loukkaannu et sillee se vaa itekki heittää siit läppää ”joo no mä oon tällane” et ei se niinku mitenkää suutu siit jos sellast sanoo.” (R1T1)*

Ongelmia siis saattaa syntyä silloin, kun kyseinen kaveriporukka heittää läppää sellaisessa ympäristössä, jossa sen kuulevat yksilöt, jotka eivät kuulu tähän tiiviimpään kaveriporukka ryhmään. Yksilö voi ajatella, että tällainen ”läppä” on hyväksyttävää ja hauskaa, joka taas johtaa väärinymmärryksiin ja mahdollisiin konflikteihin. Koulukontekstissa juurikin oppilaat ovat itse määrittämässä sitä, millainen sosiaalinen toiminta on hyväksyttävää siinä ympäristössä (Rawlings 2019, 699).

*”Sitä niinku ärsytettii sillee, et siin oli H... ja jotain sen luokkalaisii ni pisti sillee kädet siihen oven tielle ettei H... pääse siit, sitte mä sanoin niille niiku et päästäkää se et ens kerral mä en tuu sanoo teille et mä meen sanoo teiän opelle sit ne oli sillee ”Se oli vaa läppä!”. (R3P2)*

*”J... (Luokanopettaja) vihaa sitä!” (R3T1)*

*”Sit se on just jos joku haukkuu tai tönii ja se toinen on sillee ”Lopeta!” ja sit se toinen vaa vastaa et ”Se oli vaa läppää!” ni se on tosi ärsyttävää.” (R3T1)*

*”Mmm... mut meiän luokka on jo oppinu sen, meil oli sillo kolmosel sitä, mut sitte...” (R3T1)*

*”Oli meil vähä sen jälkeeki.” (R3P2)*

*”Nii ja sitte J... sano ettei tolle saa oikeesti sanoo, koska se voi jäädä jollekki niinku mielee ni nyt meil ei oo ollu sitä mun mielest.” (R3T1)*

*”On meil vähä ollu ehkä...” (R3T3)*

*”No joo iha vähä.” (R3T2)*

*”Se on just must tosi ärsyttävää, koska jos johonkin asiaa puuttuu ni sit ne on sillee ”mitä sä haluat, se oli vaa läppää, älä oo tollanen itkupilli...” (R3T1)*

*”Joo se on tosi ärsyttävää!” (R3T3)*

Haastateltavien mukaan tällaiseen on siis hyvin vaikea puuttua, sillä negatiivisen kommentin lausunut vetoaa siihen, että kyseessä oli vain huumori. Haastateltavat ovatkin yhtä mieltä siitä, miten ärsyttävä kyseinen ongelma on, sillä ”läpän heittäjä” ei aina ymmärrä tiettyjen kommenttien olevan loukkaavia niiden kohteelle. Haastateltavat korostavat myös tässä tilanteessa luokanopettajan merkitystä. Entisen luokanopettajan



aikana tällainen toiminta oli heidän luokassaan paljon yleisempää. Vaikka haastateltavien mukaan nykyinen luokanopettaja on onnistunut kitkemään kyseisen ongelman, saattaa sitä vielä tapahtua silloin tällöin. Kyseessä on siis selkeä ongelma, varsinkin monikulttuurisessa ympäristössä. Mikäli nämä ”läpät” kohdistuvat esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen yksilön ulkoisiin piirteisiin voidaan niillä olevan kauaskantoisia negatiivia seurauksia. Tällöin saatetaan tehdä tiedostamatta eroa ”toiseen”, jolloin pahaa tarkoittamaton ”läppä” luo ja ylläpitää toiseutta. Erojen tekeminen vaatii osakseen yleensä liioittelua ja juuri liioittelua pidetään yhtenä huumorin keinona, täten näissä ”läpissä” piilee tiedostamaton vaara. Positiivista on, että haastateltavat näyttävät suhtautuvan negatiivisesti näihin harmittomaksi naamioituihin vitseihin. Haastateltavien mukaan myös heidän luokanopettajansa suhtautuu vakavasti tähän ongelmaan, joten tunnelin päässä näkyy valoa. Valitettavaa kuitenkin on tutkimusten mukaan se, että yleensä näitä vitsejä heitetään matkalla kouluun, ennen oppitunnin alkamista ja välitunneilla, jolloin ne yleensä jäävät opettajalta tietämättömiin (Aho 1998, 313). Tämä asia ei kuitenkaan ole niin mustavalkoinen. Joidenkin vähemmistöryhmien sisällä käytetyt ”herjaukset”, jotka liittyvät esimerkiksi ihonväriin voivat olla jopa voimaannuttavia kyseisen ryhmän yksilöille ryhmän jäsenten kesken ja luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Samaan aikaan kuitenkin niiden voidaan nähdä juuri tekevän eroa valtaväestöön ja täten ylläpitävän toiseutta ja kyseisen ryhmän marginaalista asemaa sekä luovan tietynkaltaista sosiaalista hierarkiaa (Rawlings 2019, 704).

## 8. Luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuutta voi varmasti kritisoida monenkin eri teorian pohjalta. Kyseessä on kuitenkin laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin ala-aste ikäisiltä lapsilta ryhmähaastatteluilla ja siltä saatu aineisto myöskin näyttää. Tässä kuitenkin piilee juurikin laadullisen tutkimuksen kauneus. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida erottaa toisistaan aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia. Laadullinen tutkimus myös takaa mahdollisuuden kulkea vapaasti aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.) Koen onnistuneeni melko hyvin analysointivaiheessa. Perustelin selkeästi ne menetelmät, joita käytin aineiston analysoinnissa ja koin saavani omat tulkintani purettua ymmärrettävään muotoon tutkimustekstissä. Luin aineiston läpi kymmeniä kertoja siihen saakka, että osasin sen ulkoa. Pyrin siis varmistamaan, ettei aineistosta jäisi tutkimuksen ulkopuolelle mitään tutkimukseni kannalta olennaista. Toki kyseessä ovat minun omat tulkintani aineistosta, joten varmasti joku muu tutkija olisi saattanut nostaa esiin joitakin muita asioita aineistostani. Luettuani aineiston läpi useaan otteeseen, huomasin ettei se kyennyt vastaamaan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini, joten jouduin hieman muokkaamaan tutki-

muskysymyksiäni. Tämä saattoi vaikuttaa negatiivisesti tutkimukseni luotettavuuteen, sillä olin jo suunnitellut tekeväni teorialähtöisen tutkimuksen. Olin myös suunnitellut, että haastattelisin kyseistä luokanopettajaa aineiston pohjalta, jotta hän voisi kertoa oppilaiden kertomuksista oman versionsa. Tämä olisi vahvistanut tutkimukseni luotettavuutta, sillä olisin kyennyt vertailemaan oppilaiden ja luokanopettajan näkemyksiä keskenään.

Tiedostan myös sen totuuden, että minulla saattoi olla liuta ennakko-oletuksia omaan tutkimukseeni liittyen. Ensinnäkin olen ollut sijaistamassa moneen kertaan kyseisessä koulussa, joten minulla oli jo omanlainen käsitys siellä tapahtuvista konflikteista. Toiseksi olen itse maahanmuuttajataustainen, joten alitajuntaisesti olen jo ennen tutkimuksen aloittamista muodostanut oman käsitykseni monikulttuurisuuden liittyvistä konflikteista ja jopa niistä teorioista, joita tutkimuksessani käytin. Kandidaatin tutkielmassani käsitelin myös monikulttuurisuutta ja siinäkin haastattelin maahanmuuttajataustaisia nuoria, sen perusteella olin muodostanut tämän tutkimuksen tuloksista tietynlaisia ennakko-oletuksia. Tällaisilla ennakko-oletuksilla voi olla negatiivinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen. Minun itseni on kuitenkin sitä vaikea arvioida. En koe, että tällä oli vaikutusta tehdessäni tutkimusta. Huomasin kuitenkin muutaman kerran haastatteluiden aikana, että ohjasin haastateltavia heidän puheessa, kun oletin, että he suhtautuvat johonkin asiaan tietyllä tavalla. Juurikin tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline on laadullisen tutkimuksen lähtökohtana, eli tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998, luku 5)

Eskolan ja Suorannan (1998, luku 5.2) mukaan tutkimuksen validiteetti käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteneväisyyttä. Ulkoinen valideetti taas viittaa tehtyjen johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyteen. Tutkimukseni sisäinen validiteetti kärsi hieman, sillä en onnistunut luomaan tai määrittelemään uusia käsitteitä aineistoni analyysissä vaan analyysi pohjautui pitkälti jo olemassa oleviin käsitteisiin. Aineistonkeruumetodi ei myöskään ollut välttämättä paras mahdollinen tutkimukseni kannalta. Uskon, että havainnoinnilla haastattelun lisäksi olisi saanut laajemman kuvan keskeisestä ilmiöstä, eli konflikteista monikulttuurisessa ympäristössä. Tutkimukseni on mielestäni kuitenkin ulkoisesti validi, sillä koen onnistuneeni kuvaamaan tutkimuskohteen juuri sen kaltaisena kuin se on. Tekemäni johtopäätökset voidaan mielestäni siirtää hyvin keräämääni aineistoon. Myös reliabiliteetti käsite liittyy tutkimuksen luotettavuuteen ja aineiston tulkinta on reliaabeli silloin, kun siinä ei ole ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.2). Tulkinnoissani oli joitakin ristiriitoja

siitä syystä, että aineistossa oli ristiriitoja. Pysin varmistamaan tutkimukseni reliabiliteetin kysymyllä haastatteluissa samoja asioita useaan otteeseen eri muodoissa. Kuten jo aikaisemmin mainitsin haastateltavat vastasivat joissakin kohdissa eri tavalla kysymyseen, joka oli eri muodossa. Tämä ei välttämättä poista tutkimukseni reliabiliteettia, sillä tähän saattoi vaikuttaa haastattelun arka aihe ja se, että haastattelut toteutettiin ryhmässä. Oletettavaa on, että varsinkin nuorille voi olla vaikea keskustella jostakin epämiellyttävästä kokemuksesta mihin liittyy esimerkiksi rasismi. Tästä syystä haastateltavat saattoivat vastata hieman eri tavalla samaan kysymykseen, joka esitettiin eri muodossa. Jo pelkästään se, että miten moni vanhempi, juurikin maahanmuuttajataustainen vanhempi kieltäytyi antamasta lapselleen lupaa osallistua tutkimukseen kertoo, miten vaikeaa ja arkaa aihetta tutkimukseni käsitteli.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa huomio kiinnitetään myöskin sen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen. Aineiston merkittävyys on siis tietyssä suhteessa tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.2.) Tutkimukseni aihetta voidaan pitää hyvinkin yhteiskunnallisesti merkittävänä ja varsinkin ajankohtaisena. Gradu urakan aikana olen seurannut uutisista kahta merkittävää maailmanlaajuista ilmiötä. Urakan alkuvaiheessa ihmiset eri puolilla maailmaa osoittivat mieltään Black Lives Matter-liikkeen nimissä tummaihoisten kohtaaman syrjinnän, etenkin poliisiväkivallan puolesta. Urakan loppuvaiheessa eri puolilla maailmaa osoitettiin mieltä islamofobiaa vastaan. Pelkästään nämä kaksi ilmiötä osoittavat miten ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä tai tärkeä, aihe on kyseessä. Monikulttuurisuuteen liittyvä tutkimus näyttäytyy jälleen merkittävältä, seurattaessa erittäin valitettavia uutisia Ranskasta. Aihe vaatii lisää tutkimusta, jotta voimme ymmärtää monikulttuurisuutta paremmin ja luoda kaikille tasa-arvoisen ympäristön ei pelkästään koulumaailmassa, vaan koko yhteiskunnan tasolla.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on myös aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdotonta ennalta määrätä aineiston riittävä koko. Saturaatio on menetelmä, jolla voidaan todeta aineisto joko riittäväksi tai riittämättömäksi. Saturaatio, eli kylläntyminen saavutetaan, kun uudet tapaukset eivät tuo mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, luku 2.6.) On mahdotonta sanoa, olisivatko esimerkiksi ne oppilaat, jotka eivät saaneet osallistua tutkimukseen tuottaneet tutkimuksen kannalta jotakin merkityksellistä tietoa. Aineiston riittävyyden ja saturaation kannalta ei voida sanoa tutkimukseni luotettavuuden kärsineen. Kyseessä oli tapaustutkimus, joten tutkimukseni kannalta voidaan pitää riittävänä keräämääni aineistoa, kyseessä oli kuitenkin kokonainen luokka, vaikka osa luokan oppilaista ei saanutkaan lupaa osallistua tutkimukseen. Tarkoitukse-

na ei myöskään ollut tehdä tutkimusta, joka kertoisi ilmiöstä yleisellä yleistettävällä tasolla. Tarkoituksena oli valoittaa keskustelua monikulttuurisuudesta koulumaailmassa ja osoittaa minkälaisia konflikteja voi syntyä monikulttuurisessa ympäristössä ja tarkastella näiden konfliktien luonnetta koulumaailmassa. Tutkimukseni luotettavuus kuitenkin sai kolauksen toistettavuuden käsitteen valossa. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintametodit esitetään niin tarkasti, että toinen tutkija voi niitä noudattamalla saada samankaltaisia tulintoja aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.2). Tiedostan, että en onnistunut tässä parhaalla mahdollisella tavalla. Tähän saattoi osittain vaikuttaa se, että en aluksi löytänyt aineistosta vastausta tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymysten muututtua muutin myös tapaa, jolla lähestyin aineistoa. Tästä syystä koin vaikeaksi avata tarkasti juurikin niitä luokittelu- ja tulkintametoodeja, joita analyysissä hyödynsin. Liitin tutkimukseeni kuitenkin reilusti tekstikalkelmia aineistosta, jolla pyrin luomaan lisää uskottavuutta ja tehdä selkoa siitä, mihin tulkintani perustuivat.

Nykypäivänä tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös eettiset kysymykset. Oleellisina eettisinä ongelmakohtina tutkimuksessa voi olla esimerkiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat ja tutkimuskohteen hyväksikäyttö (Eskola & Suoranta 1998, luku 2.3). Tutkimukseeni tarvitsin luvan Helsingin kaupungilta. Kuten jo aikaisemmin kuvasin, oli kyseessä pitkäkestoinen prosessi. Tähän ei kuitenkaan liittynyt ongelmia, sillä sain luvan tutkimukseni toteuttamiseen. Olin kuvannut tarkasti, mitä aion tutkia ja miten. Tutkimuslupaa piti anoa myös haastateltavien vanhemmilta. Tässä kohtaa tutkimusprosessissani tuli kuitenkin vastaan ongelma. Olin mielestäni kuvannut tarkasti vanhemmille lähetetyssä lupalapussa, mitä aihetta tutkimukseni käsittelisi, millaisin keinoin aineisto hankitaan ja millaisin keinoin se analysoidaan. Valitettavasti kaikki vanhemmat eivät antaneet lupaa lapsilleen osallistua tutkimukseen. Joko epäonnistuin tässä vaiheessa ja sen voidaan nähdä alentavan tutkimukseni luotettavuutta tai sitten kyseessä oli vain hyvin arka aihe luokan historian kannalta ja vanhemmat kokivat negatiiviseksi sen, että menneet konfliktit luokan sisällä nostettaisiin jälleen esille. Noudatin kuitenkin tutkimusaineiston keruussa hyviä eettisiä periaatteita. Ennen äänittämisen aloittamista kerroin haastateltaville tarkasti, että haastattelu äänitetään ja he voivat missä tahansa vaiheessa perua osallistumisensa tutkimukseen ja poistua mikäli haluavat. Kerroin myös lyhyesti, millaisia teemoja haastattelussa käsitellään. Tutkimuskohteen hyväksikäytöstä voitaisiin puhua esimerkiksi silloin kun opettaja tutkii oppilaitaan, silloin tietojen antaminen ei ehkä olisi vapaaehtoista. Tutkimukseni eettisyyttä voidaan siis kritisoida siltä osin, että olin toiminut luokassa sijaisena. En kuitenkaan ollut sijaistamassa luokassa yli puoleen vuoteen ennen haastatteluita, enkä ikinä ollut luokassa sijaisena pitkiä jaksoja. Täten siis minun ja luokan op-

pilaiden välille ei ollut muodostunut riippuvuussuhdetta. (Eskola & Suoranta 1998, luku 2.3.)

Sarajärvi ja Tuomi (2017, luku 6.3) painottavat tutkimuksen luotettavuudessa myös tutkimuksen kestoja, eli millaisella aikataululla tutkimus on toteutettu. Gradu urakkani kesti noin vuoden, jota voidaan pitää pitkänä aikana. Erilaisista syistä johtuen pidin tutkimuksen tekemisen aikana muutamia taukoja, joiden pituus vaihteli viikoista kuukausiin. Teoriaosan jälkeen pidin yli kuukauden tauon, kun odotin tutkimuslupaa Helsingin kaupungilta. Aineistonhankinnan jälkeen pidin myös muutaman kuukauden tauon, sillä olin paljon töissä ja sen jälkeen kesälomalla. Koen, että nämä tauot vaikuttivat jollakin tapaa tutkimukseni luotettavuuteen, sillä näiden taukojen aikana kadotin niin sanotun tutkimukseni punaisen langan. Näiden taukojen aikana siis jotkin ideat, joita minulla oli tutkimukseni kannalta unohtuivat, enkä kyennyt muistamaan niitä kaikkia taukojen jälkeen. Uskon, että tutkimusraporttini olisikin näyttänyt hyvin erilaiselta ilman näitä taukoja. Olisin esimerkiksi voinut ennen kesälomaa luetuttaa tutkimuksen tulokset haastateltavilla ennen niiden julkaisua ja katsoa olisiko heidän kommenttinsa muuttanut tuloksia (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 6.3). En kuitenkaan kokenut tätä tarpeelliseksi, sillä haastateltavani olivat niin nuoria, että en usko, että he olisivat analysoineet kommenttejaan suhteessa tuloksiini ja arvioinut tuloksia. Tutkimukseni luotettavuutta heikentää myös se, ettei tutkimuksessani ollut triangulaatiota. Triangulaatiolla viitataan erilaisten metodien, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämiseen tutkimuksessa (Sarajärvi & Tuomi 2017, luku 6.5). Myös Eriksson ja Koistinen (2014, 46) painottaa triangulaation merkitystä perinteisenä tapaustutkimuksen arviointimittarina. Eri triangulaation muotojen yhdistäminen on kuitenkin aikaa vievää, joten yleensä tutkija hyödyntää vain yhtä tai ei yhtäkään triangulaation muotoa. Triangulaatio ei kuitenkaan ole hyvän tapaustutkimuksen, varsinkaan tulkinnallisen tapaustutkimuksen edellytys. Tutkimukseni on juurikin tulkinnallinen tapaustutkimus. Tästä syystä en edes tavoitellut triangulaatiota tutkimuksessani, sillä tulkitsevassa tapaustutkimuksessa ei yleensä tavoitella yhtä oikeaa totuutta tutkittavasta tapauksesta. Lähtökohtana siis oli, että tulokset ovat minun ja haastateltavien muokkaamaa ja tuottamaa, joten lopputulos ei ole siis näistä toimijoista riippumaton. (Eriksson & Koistinen 2014, 46-47.)

## 9. Pohdintaa

Tutkimuksessani olen tarkastellut sitä, millaisia konflikteja esiintyy monikulttuurisessa kouluympäristössä sekä millaisia keinoja oppilailla on näiden konfliktien ratkaisemiseen. Aineistossa merkittäväksi nousi myös, miten haastateltavat suhtautuivat monikulttuurisuuteen sekä millä tavoin haastateltavat puhuivat monikulttuurisuudesta. Tutkimukseni tavoitteena ei ollut missään vaiheessa yleistettävyyttä, sillä kyseessä oli tulkitseva tapaustutkimus. Uskon kuitenkin, että tietyssä määrin samankaltaisia tuloksia voisi saada jostakin muusta koulusta, jossa on myös tapauksen tavoin keskiwertoa enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Omien kokemusteni perusteella minulla oli tietynlaisia odotuksia sen suhteen, millaisia asioita nousisi esiin aineistosta. Tästä huolimatta olin jopa yllättynyt, miten monista konflikteista haastateltavat kertoivat sekä konfliktien luonteesta. Yllättävää oli myös joidenkin konfliktien raaka luonne ja niiden yltyminen nyrkkitappeluksi asti. Valitettavaa oli myös, että joidenkin konfliktien lähtökohtana oli syrjintä tai jopa rasismi.

Kyseessä ei ole varsinainen tutkimustulos, sillä sitä en voinut analysoida, mutta tutkimukseni kannalta yllättävä löydös oli, miten moni maahanmuuttajataustainen vanhempi ei antanut lapselleen lupaa osallistua tutkimukseen. Valtaväestöön kuuluvan oppilaan osallistumisprosentti oli miltei kolminkertainen verrattuna maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen. On mahdotonta tietää, miksi maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät halunneet lapsensa osallistuvan tutkimukseeni. Olettamukseni on, että ilmiö on vahvasti yhteydessä tutkimukseni aiheeseen. Tässä olisi mainio aihe jatkotutkimuksen kannalta. Vanhempia voisi haastatella ja selvittää, miksi he antoivat kielteisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Asiaa voisi tarkastella esimerkiksi yleisesti vanhempien ja koulun yhteistyön näkökulmasta tai siitä näkökulmasta, miten vanhemmat vähemmistöryhmien yksilöinä suhtautuvat toiseuteen ja millainen käsitys heillä on monikulttuurisuudesta koulussa.

Tutkimukseni merkittävyyttä yleisessä monikulttuurisuuteen liittyvässä diskurssissa nostaa juurikin tutkimukseni näkökulma. Tutkimukseni on toteutettu ala-aste ikäisten lasten näkökulmasta. Eli juuri heidän, keiden joka päiväinen elämä on kyseisessä todellisuudessa. Monikulttuurisuuteen kouluissa liittyvän tutkimuksen ongelmana ei ole ollut tutkimuksen määrä, vaan kenen näkökulmasta tutkimus on tehty ja kenen ääni tutkimuksissa kuuluu. Aikaisempaa tutkimusta löytyy, mutta ne on yleensä toteutettu esimerkiksi opettajan näkökulmasta. Intersektionaalisuuden käsitteen valossa tulisikin juuri pohtia sitä, kuka saa puhua vähemmistön puolesta. Tärkeää on siis antaa ääni niille, joiden ääni ei yleensä saa kuuluvuutta. Myös tämän vuoksi olen erittäin harmis-

sani siitä, että niin moni maahanmuuttajataustainen oppilas ei saanut lupaa osallistua tutkimukseeni ja tämän vuoksi koin tarpeelliseksi hieman muokata tutkimuskysymyksiäni. Alkuperäisenä tavoitteena oli siis tutkia, millaisia ryhmiä on monikulttuurisessa koulussa ja millaiset seikat vaikuttavat näiden ryhmien muodostumiseen.

En onnistunut tekemään tutkimustani suunnittelemassani aikataulussa, enkä onnistunut toteuttamaan tutkimustani alkuperäisen suunnitelmani mukaan. Tästä huolimatta pidän tutkimustani tietyllä tasolla onnistuneena. Onnistuin esimerkiksi valoittamaan sitä tosiasiaa, että kokemukset toiseudesta ovat hyvin subjektiivisia ja monitahoisia. Ja vaikka en saisi sitä tutkimukseni luotettavuuden kannalta sanoa, uskon vahvasti, että niillä oppilailla, jotka eivät saaneet lupaa osallistua tutkimukseen varsinkin maahanmuuttajataustaisilla olisi ollut jotakin toisenlaista sanottavaa haastatteluiden aikana. Tätä puoltaa mielestäni se, että haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, etteivät erilaiset taustat nouse mitenkään negatiivisesti esiin heidän koulussaan, eikä varsinkaan heidän luokallaan, mutta silti he kertoivat konflikteista, jotka lähtivät liikkeelle jostakin rassistisesta selkkauksesta. Vähemmistöryhmiin kuuluvilla oppilailla, jotka ovat olleet osallisena näissä konflikteissa saattaisi olla jotakin muun kaltaista sanottavaa. Toiseuden monitahoisuudesta kertoo, miten haastateltavat jopa kuvailivat positiiviseksi sitä, että heidän koulussaan on monikulttuurisuutta, mutta silti saattoivat toiseutta miettimättä luoda toiseuttaan puheessaan. Esimerkiksi sanomalla ”ne islaminopetuksesta” ei haastateltava tarkoittanut kaikkia oppilaita, jotka kuuluvat islaminopetukseen, mutta puheessaan haastateltava käsittää islaminopetukseen kuuluvat homogeenisena ryhmänä ja luo jopa eroa itsensä ja ”heidän” välille, täten haastateltava siis ylläpitää toiseutta. Haastateltavat myös kertoivat, että monikulttuurisuus nousee esiin vain positiivisessa valossa, esimerkiksi kun kysytään uskonnosta puhtaasti mielenkiinnosta. Tässä nousee jälleen esiin toiseuden kokemusten subjektiivisuus. Yleisesti ajatellaan, että on jopa voimaannuttavaa kysyä toiselta hänen kulttuuristaan jotakin, esimerkiksi ”Miksi et syö sianlihaa?”, mutta vähemmistöryhmään kuuluva voi kokea tilanteessa toiseutta, sillä häneen luodaan eroa valtaväestöön nähden. Kyseessä on siis hankala asia, sillä onhan koulu juuri se paikka, jossa on tarkoitus oppia ja ymmärtää jotakin itselle uutta ja tuntematonta. Toisin sanoen siis haastateltavien diskurssit olivat avoimesti monikulttuurisuuteen suhtautuvia, mutta joidenkin haastateltavien diskurssien syvempi tarkastelu saa tietyt diskurssit näyttämään vain pintapuolisesti positiivisilta. Nämä diskurssit siis tietyllä tavalla jopa luo uusia eroja oppilaiden välille tai ylläpitävät jo vallalla olevia käsityksiä esimerkiksi kulttuurieroista. Tutkimukseni tulokset siis vahvistavat käsitystä, jonka mukaan kulttuuri käsitettä voidaan pitää ongelmalliseni maahanmuuttoon liittyvässä diskurssissa.

Olen itsekin syylistynyt tutkimuksessani tiettyjen jopa vanhentuneiden ja ongelmallisten käsitteiden käyttöön. Esimerkiksi tapa, jolla olen käyttänyt monikulttuurisuuden käsitettä voidaan nähdä vanhentuneena, rajautuneena ja tästä syystä ongelmallisena. Koulukontekstissa monikulttuurisuuden käsite on yleensä rajautunut etniseen taustaan, kieleen ja uskontoon, täten se on käsittänyt vain tiettyihin maihin liittyvät maahanmuuttajataustat. Koko tutkimusraportin kirjoittamisen aikana koin hankalaksi löytää oikeat käsitteet, jotka viittaisivat juuri siihen, mitä tarkoitan. Tämä puoltaa argumenttia siitä, että monikulttuurisuuden diskurssiin liittyvät käsitteet ovat tietyllä tavalla liian kapeita, vanhentuneita ja jopa ongelmallisia. Uutta tutkimusta monikulttuurisuudesta siis tarvitaan, jotta voimme luoda uusia tarkempia käsitteitä monikulttuurisuuskeskusteluun ja tätä kautta parantaa vähemmistöryhmiin kuuluvien yksilöiden asemaa yhteiskunnassa.

Vaikka ihmisillä on tietyllä tavalla luontainen tarve erojen tekemiseen ja sitä kautta jäsentää omaa maailmaansa, näkemys eroista ei saisi muuttua hierarkiaan liittyviksi eikä pysyväksi. Erilaisuus on juurikin se, mikä tekee meistä yksilöitä ja rakennamme omaa identiteettiämme näkemällä erilaisuutta tai yhteneväisyyttä suhteessa muihin yksilöihin. Näitä eroja ei kuitenkaan koskaan saisi nähdä stabiileina tai pysyvinä, muuten emme kykene näkemään, millä tavalla olemme samanlaisia suhteessa esimerkiksi yksilöön, jolla on erilaiset kulttuuritaustat kuin meillä itsellämme.

Gradu urakkani on ollut minulle prosessi, jonka lopputuloksena ei ole pelkästään tutkimusraportti. Kuten tutkimussuunnitelmani muuttui prosessin aikana, huomasin muutosta tapahtuvan myös itsessäni. Voisin jopa puhua tietynlaisesta kasvusta. Ennen tutkimuksen tekemistä saatoin itsekin syylistyä kapeakatseiseen näkemykseen monikulttuurisuudesta ja jopa toiseuden ylläpitämiseen puheessani. Huomasin prosessin jälkeen, miten ymmärrykseni ja tietoni omasta identiteetistäni oli syventynyt ja käsitykseni monikulttuurisuudesta laajentunut. Vaikka myös kandini liittyi monikulttuurisuuteen koulukontekstissa, koen edelleen mielenkiintoa aihetta kohtaan ja mielessäni on kysymyksiä, joihin haluaisin vastauksia. Henkilökohtaisella tasolla seuraava haasteeni on työelämään siirtyminen, missä voin jatkaa edelleen monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämistä ja uskon, että tutkijan urani loppuu tähän tutkimukseen, mutta se ei tarkoita etten saisi pohtia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita ja keinoja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiseen. Mainitsin nämä kaksi asiaa samassa yhteydessä, sillä koen, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden eteen on vielä tehtävä töitä myös koulukontekstissa ja tämä työ vaatii osakseen uutta tutkimusta, joiden tulokset voivat tulevaisuudessa toimia suunnannäyttäjinä. Mielestäni olisi tärkeää toteuttaa tutkimus kouluissa, joissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joka antaisi vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini, eli onko näissä kouluissa ryhmiä, jotka pohjautuvat esimerkiksi us-



kontoon tai etnisyyteen ja miksi tällaisia ryhmiä muodostuu ja millaisia vaikutuksia näillä ryhmillä on yksilöllisellä ja yleisellä tasolla. Toiseksi olisi mielekästä tutkia myös, miten monikulttuuriset oppilaat kokevat oman identiteettinsä ja millaisia vaikutuksia kouluympäristöllä on näiden identiteettien muodostumisprosessissa.

Jotta koulut eivät edesauta sellaisten identiteettien muodostumista, jotka ovat alttiita konflikteille, on koulutuksella kaksi tehtävää. Ensinnäkin tulee pyrkiä ymmärrykseen yksilön minuuden monimerkityksellisyydestä, monimutkaisuudesta ja ristiriitaisuudesta ja toiseksi välttää näkemästä jotakin muuta stereotyyppisenä "toisena". Valitettavasti historialliset ja nykyaikaiset todisteet näyttävät koulutuksen menestyneen huonosti kummassakin tehtävässä. (Davies 2003, 82.)

## Lähteet

Aho, S. (1998). The teasers and the teased pupils at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(3), 309-318.

Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 491-523.

Carter, N. A. (2007). Political institutions and multiple social identities. In *Multiple Social Categorization* (pp. 255-284). Psychology Press.

Crisp, R. J., & Hewstone, M. (Eds.). (2007). Multiple social categorization: Processes, models and applications. Psychology Press.

Davies, L. (2003). Education and conflict: Complexity and chaos. Routledge.

Dervin, F. (2016). Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. Springer.

Diesendruck, G., & HaLevi, H. (2006). The role of language, appearance, and culture in children's social category-based induction. *Child development*, 77(3), 539-553.

Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Hodson, G., Riek, B. M., Johnson, K. M., & Houlette, M. (2006). Recategorization and crossed categorization: The implications of group salience and representations for reducing bias.

Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Haikonen, M. (1999). Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä.

Helsingin Kaupunki. (2019). Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. Itäinen suurpiiri. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/alueellinensijoittuminen>  
Luettu 10.9.2020.

Hogg, M. A., & Hornsey, M. J. (2007). Self-concept threat and multiple categorization within groups. In *Multiple social categorization* (pp. 128-152). Psychology Press.

IltaSanomat.  
<https://www.is.fi/politiikka/art-2000005954033.html>  
Luettu 23.1.2020.

Isherwood, L., & Harris, D. (2014). *Radical Otherness: Sociological and Theological Approaches*. Routledge.

Jenkins, R. (2008). *Social identity*. Routledge.

Lundbom, P. (2016). Eläinten puolustajat: suomalaisen eläinoikeusaktivismiin muuttuva poliittinen tyyli ja toiseus. *Jyväskylän tutkimus koulutuksessa, psykologiassa ja yhteiskuntatutkimuksessa*, (570).

McGarty, C. (2007). 2 Hierarchies and minority groups. *Multiple Social Categorization: Processes, Models and Applications*, 25.

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Phinney, J. S., & Alipuria, L. L. (2006). Multiple social categorization and identity among multiracial, multiethnic, and multicultural individuals: Processes and implications.

Raatikainen, E. (2011). Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa.

Rastas, A. (2007). Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampere University Press.

Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716.

Reijonen, M. (2002). Tila ja kulttuurinen identiteetti: Entisen Neuvostoliiton alueelta tulleiden paluumuuttajien kulttuurisen identiteetin muodostuminen Suomessa asutun vuoden aikana.

Reynolds, K. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (2012). Prejudice, social identity and social change: Resolving the Allportian problematic. *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, 48-69.

Riitaoja, A. L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetus-suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta.

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos. Tammi.

Sotkasiira, T. (2019). Integration, Finnish Somalis and their right to everyday life. In *The Contexts of Diaspora Citizenship* (pp. 111-127). Springer, Cham.

Säävälä, M. (2012). The Burden of Difference? School Welfare Personnel s and Parents Views on Wellbeing of Migrant Children in Finland. *Finnish Yearbook of Population Research*, 31-50.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M. L., & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, harassment and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81-98.